

**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I e II

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Rita Soares Serrão Gomes do Carmo**

Lisboa, julho de 2013

**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I e II

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Rita Soares Serrão Gomes do Carmo**

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Professor Doutor Luís Larcher

Lisboa, julho de 2013

# Agradecimentos

O presente trabalho representa uma etapa muito importante na minha vida. A conclusão deste relatório encerra um ciclo de estudos que ficou marcado por muito trabalho, esforço e dedicação, mas não teria conseguido chegar até aqui sem o apoio e ajuda de algumas pessoas, às quais não quero deixar de agradecer.

Começo por agradecer à Escola Superior de Educação João de Deus, em particular ao Professor Doutor António de Deus Ramos Ponces de Carvalho, Diretor desta instituição, por me ter dado a oportunidade de contactar com a realidade educativa dos Jardins-Escolas onde estagiei ao longo destes últimos anos.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Luís Larcher, por todo apoio, disponibilidade, ajuda e atenção que me prestou, não só para a elaboração deste relatório, mas também para me incentivar a ser uma pessoa responsável e correta.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, especialmente ao Professor Doutor José Maria de Almeida, que me ajudaram a crescer, a ultrapassar dificuldades, a enfrentar os problemas e a melhorar a minha postura enquanto futura profissional.

Um especial agradecimento aos meus colegas de trabalho (no Colégio Moderno), que sempre se dispuseram a ajudar-me, especificamente às minhas incansáveis coordenadoras e compreensiva diretora.

Aos meus colegas amigos da Escola Superior de Educação João de Deus, em especial aos da turma da licenciatura em Educação Básica, por me apoiarem, compreenderem e terem partilhado, em simultâneo com este curso, uma das fases mais importantes da minha vida pessoal, que foi a minha segunda gravidez. Obrigada pela amizade, carinho e força que sempre me deram.

Aos meus amigos, agradeço a forma como sempre me apoiaram por estar a fazer algo de que gosto e por terem verbalizado, inúmeras vezes, o quanto admiravam a minha determinação e perseverança em conseguir atingir tão complexo objetivo, que é o de terminar um mestrado, conjugado com um trabalho e família.

Para finalizar, agradeço aos meus queridos pais pelo incondicional apoio, mas em especial ao meu marido e filha pelo carinho, motivação, paciência e compreensão, que foram fundamentais para a conclusão desta fase da minha vida.



## Índice Geral

Índice de Quadros .....	XIV
Índice de Figuras .....	XV
Introdução.....	1
1. Identificação do local de estágio .....	1
2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio profissional .....	2
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional.....	2
4. Identificação do grupo de estágio .....	3
5. Metodologia utilizada (técnicas utilizadas para a recolha de dados) .....	3
6. Pertinência do Estágio Profissional .....	5
7. Cronograma de estágio.....	6
Capítulo 1 - Relatos .....	9
Descrição do capítulo.....	11
1. 1. <sup>a</sup> Secção: período de estágio de 25 de setembro a 16 de novembro de 2011.....	11
1.1. Caracterização da turma.....	11
1.2. Caracterização do espaço .....	11
1.3. Horário .....	13
1.4. Rotinas .....	14
1.5. Relatos Diários.....	14
2. 2. <sup>a</sup> Secção: período de estágio de 20 de novembro de 2012 a 8 de fevereiro de 2013 .....	29
2.1. Caracterização da turma.....	29
2.2. Caracterização do espaço .....	30
2.3. Horário .....	31
2.4. Rotinas .....	32
2.5. Relatos Diários .....	32

3. 3. <sup>a</sup> Secção: período de estágio de 4 de março a 26 de abril de 2013 .....	57
3.1. Caracterização da turma.....	57
3.2. Caracterização do espaço .....	58
3.3. Horário .....	59
3.4. Rotinas .....	59
3.5. Relatos Diários .....	60
4. 4. <sup>a</sup> Secção: período entre 29 de abril a 21 de junho de 2013 .....	74
4.1. Caracterização da turma.....	74
4.2. Caracterização do espaço .....	74
4.3. Horário .....	76
4.4. Rotinas .....	76
4.5. Relatos Diários .....	77
Capítulo 2 - Planificações .....	97
Descrição do capítulo.....	99
2.1 Fundamentação teórica.....	99
2.2 Planificações em quadro .....	105
2.2.1 Planificação da área curricular de Português .....	106
2.2.2 Planificação da área curricular de Matemática .....	109
2.2.3 Planificação da área curricular de Estudo de Meio .....	112
Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação.....	115
Descrição do capítulo.....	117
3.1. Fundamentação teórica.....	117
3.1.1. O que é a avaliação? .....	118
3.1.2. Finalidades da avaliação .....	119
3.2. Avaliação da atividade de Português .....	124
3.2.1. Contextualização .....	124
3.2.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação .....	124

3.2.3. Grelha de critérios e cotações .....	125
3.2.4. Descrição da grelha de avaliação .....	126
3.2.5. Apresentação dos resultados em gráfico.....	127
3.2.6. Análise do gráfico .....	128
3.3. Avaliação da atividade de Matemática .....	128
3.3.1. Contextualização .....	128
3.3.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação .....	128
3.3.3. Grelha de critérios e cotações .....	130
3.3.4. Descrição da grelha de avaliação .....	131
3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico.....	132
3.3.6. Análise do gráfico .....	133
3.4. Avaliação da atividade de Estudo do Meio.....	133
3.4.1. Contextualização .....	133
3.4.2. Descrição de parâmetros e critérios de avaliação .....	133
3.4.3. Grelha de critérios e cotações .....	135
3.4.4. Descrição da grelha de avaliação .....	136
3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico.....	137
3.4.6. Análise do gráfico .....	138
Reflexão Final.....	139
1. Considerações Finais .....	141
2. Limitações .....	144
3. Novas pesquisas .....	145
Referências Bibliográficas .....	147
Anexos.....	157

## Índice de quadros

Quadro 1 – Cronograma de estágio .....	7
Quadro 2–Horário do 2.º Ano A.....	13
Quadro 3 –Horário do 1.º Ano A.....	31
Quadro 4 –Horário do 4.º Ano A.....	59
Quadro 5 –Horário do 3.º Ano A.....	76
Quadro 6 – Modelo T de Aprendizagem (Pérez).....	102
Quadro 7 – Tabela de Capacidades e Destrezas.....	103
Quadro 8 –Tabela de Valores e Atitudes.....	104
Quadro 9 –Planificação da área curricular de Português .....	106
Quadro 10 –Planificação da área curricular de Matemática .....	109
Quadro 11–Planificação da área curricular de Estudo do Meio .....	112
Quadro 12–Escala de Likert .....	123
Quadro 13 –Grelha de critérios e cotações da atividade de Português .....	125
Quadro 14 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade de Português .....	126
Quadro 15 –Grelha de critérios e cotações da atividade de Matemática .....	130
Quadro 16 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade de Matemática .....	131
Quadro 17 –Grelha de critérios e cotações da atividade de Estudo do Meio .....	135
Quadro 18 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade de Estudo do Meio .....	136



## Índice de figuras

Figura 1 – Sala de aula do 2.º Ano A .....	12
Figura 2 – Material <i>Cuisenaire</i> .....	16
Figura 3 – Material Calculadores Multibásicos .....	23
Figura 4 – Sala de aula do 1.º A.....	30
Figura 5 – 3.º e 4.º Dons de Froebel .....	42
Figura 6 – Construção da camioneta.....	42
Figura 7 – 5.º Dom de Froebel .....	50
Figura 8 – Sala de aula do 4.º A.....	58
Figura 9 – Diagrama de Venn.....	60
Figura 10 – Construção do Centro Comercial .....	66
Figura 11 – Construção do Sofá.....	66
Figura 12 – Sala de aula do 3.º A.....	75
Figura 13 – Outra perspetiva da sala de aula do 3.º A.....	75
Figura 14 – Gráfico de resultados da avaliação da atividade de Português .....	127
Figura 15 – Gráfico de classificação da atividade de Matemática .....	132
Figura 16 –Gráfico de classificação da atividade de Estudo do Meio .....	137

## **Introdução**

O presente trabalho surge no âmbito das unidades curriculares de Estágio Profissional I e II, referentes ao Mestrado do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º Ciclo de Estudos – Modelo de Bolonha), realizado na Escola Superior de Educação João de Deus e consiste num relatório do trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica, durante o período entre 24 de setembro de 2012 a 21 de junho de 2013.

Por motivos profissionais e com a devida autorização do Senhor Diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, o estágio foi realizado às terças e sextas-feiras, das 9h às 12h e 30 m, durante o primeiro semestre, fazendo as restantes horas no meu local de trabalho. No segundo semestre foi realizado às segundas, terças e sextas-feiras, das 9h às 11h 30 m, perfazendo as restantes, igualmente no local de trabalho.

Com a realização deste trabalho pretende-se que haja uma reflexão sobre o que foi observado, vivenciado, bem como a sua fundamentação teórica, sustentada em autores e estudos já realizados.

Considero, assim, que todos os momentos passíveis de serem observados e, posteriormente refletidos, contribuíram para a minha formação pessoal, profissional e social, bem como todas as interações, tanto com os alunos, como com os professores.

Este documento foi redigido segundo o novo acordo ortográfico.

### **1. Identificação do local de estágio**

O estágio profissional no 1.º Ciclo foi realizado numa escola em Lisboa, durante o período de 24 de setembro de 2012 a 21 de junho de 2013.

Esta escola tem as seguintes valências: creche, pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo, existem duas salas/turmas de cada faixa etária. Cada uma tem uma Educadora/Professora titular. Já as aulas de Música e Educação Física são dadas por professores da área específica em causa.

A escola opera numa vivenda de dois pisos, em que no piso 0 estão a creche, o pré-escolar, duas salas do 1.º ano, o refeitório, a sala dos professores e casas de banho. Em anexo, ao nível do piso 0, existem mais duas salas e casas de banho que servem as duas turmas dos três anos. No piso 1 trabalham as turmas do 1.º ciclo, a biblioteca, a sala de informática, uma sala de apoio e, em anexo (por cima das outrassalas, também em anexo) funciona o ginásio. O acesso ao piso 1 pode ser feito tanto por escadas exteriores como por escadas interiores.

O espaço exterior tem uma parte coberta e outra descoberta. Esta última com equipamento de diversões próprio para crianças, embora no caso de estar a chover não possa ser por estas utilizado. Ainda no espaço exterior existem dois bebedouros de água, que servem todas as crianças. A escola tem boas condições, a decoração é aprazível e acolhedora.

## **2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional**

O presente relatório é composto por uma introdução, três capítulos e uma reflexão final. Na introdução, inclui-se a caracterização do local de estágio, a descrição da estrutura do relatório e a importância da sua elaboração, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada, a pertinência do estágio profissional e a respetiva cronologia.

O capítulo 1 é constituído pelos relatos diários e respetivas inferências fundamentadas cientificamente. Divide-se em cinco secções, cada uma relativa a um dos quatro momentos de estágio profissional e ao estágio intensivo. No início de cada secção será apresentada uma caracterização da turma e do espaço onde decorreu o momento de estágio correspondente, bem como as rotinas e horário do grupo.

No capítulo 2, correspondente às planificações, irei definir o que é planificar, bem como sustentar teoricamente a importância da mesma. Serão apresentados os planos de aula relativos a algumas atividades lecionadas por mim, bem como as respetivas metodologias/estratégias sustentadas cientificamente.

No terceiro capítulo, designado Dispositivos de Avaliação, encontram-se os dispositivos de avaliação elaborados durante a prática pedagógica. Será efetuada uma fundamentação teórica relativa à importância da avaliação, seguida da apresentação e análise dos dispositivos relativos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por último, na reflexão final, serão apresentados os principais objetivos alcançados ao longo do estágio, bem como uma reflexão sobre toda a prática pedagógica, as limitações sentidas e as novas pesquisas que pretendo efetuar.

## **3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional**

Primeiramente, a elaboração deste trabalho constitui um elemento essencial e necessário para a conclusão do Mestrado e consequente certificação profissional, pois só após esse momento estarei apta para exercer a profissão.

Durante a realização deste relatório, pude efetuar pesquisas sobre diversas metodologias que contribuíram para a construção de paradigmas sobre o ensino, o

que me permitiu refletir sobre as mesmas e pô-las em prática nas aulas programadas. A investigação de diferentes metodologias e estratégias fez-me compreender e entender melhor o como fazer e o saber fazer.

Segundo Loughran (2002, citado por Flores & Simão, 2009), “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adoptar uma perspectiva de investigadores” (p. 34).

À medida que o estágio foi avançando, acompanhado pela elaboração deste relatório, fui refletindo sobre e fundamentando o que observava. Ao mesmo tempo, tive a oportunidade de pôr em prática as minhas observações nos momentos de avaliação programados. Este modelo de formação de docentes vai ao encontro do defendido por Nóvoa (1992), ou seja, que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (p. 28).

Deste modo, a realização deste relatório permitiu-me também desenvolver alguns hábitos, como o de leitura, de pesquisa e reflexão, que me irão ajudar a tornar-me numa docente atualizada, capaz de pesquisar e integrar novas metodologias.

#### **4. Identificação do grupo de estágio**

Relativamente ao primeiro momento de estágio até ao mês de dezembro, o meu grupo de estágio foi constituído por mim e mais duas colegas do mestrado pré-escolar e primeiro ciclo. Senti que é muito importante a partilha de opiniões sobre os dados observados, pois as diferentes opiniões ajudam à construção de novos saberes.

Segundo Flores e Simão (2009, p. 51), a aprendizagem reflexiva deve ser “assistida por pares”. Os mesmos autores afirmam que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (Flores & Simão, p. 31).

#### **5. Metodologia utilizada**

A metodologia utilizada na elaboração deste relatório de estágio foi uma abordagem qualitativa.

Na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e

conversas, e de complexo tratamento estatístico” e o “investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa (p. 16).

As fontes de dados foram o ambiente natural, a sala de aula, os funcionários, os alunos, as aulas, o recreio, o refeitório, os trabalhos realizados, dispositivos de avaliação, o projeto educativo, o projeto curricular de turma, o plano anual atividades.

Os autores, referidos anteriormente, defendem que, em termos de educação, também se pode chamar naturalista a uma investigação qualitativa, uma vez que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (p. 17).

A grande parte dos investigadores qualitativos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), referem-se à recolha de dados, como sendo trabalho de campo e o investigador “tenta aprender algo através do sujeito” e nunca o contrário (p. 113).

Os instrumentos de recolha de dados neste relatório foram: a observação e análise documental, que me permitiu interpretar o dia-a-dia da vida escolar de todos os intervenientes educativos. As observações diretas foram os dados utilizados para a elaboração dos relatos diários de aula, que são narrativas científicas do que foi observado. E segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a observação direta implica a recolha de informações efetuada diretamente pelo próprio investigador, pois “apela directamente ao seu sentido de observação” (p. 164). Os mesmos autores afirmam que “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem” (p. 197).

Em relação à observação enquanto metodologia, Sousa (2009), refere serem necessários critérios específicos essenciais para garantir uma observação rigorosa e adequada. São eles: a imparcialidade (não se deve ajuizar sobre as observações, nem tomar partidos) e a objetividade (o observador não deve especular) (p. 110).

Deve também ter-se em conta que “as formas de observação que são utilizadas dependem essencialmente dos objetivos que se pretendem atingir e variam em grau de formalidade e rigorosidade, conforme o que se pretende observar” (Sousa, 2009, p. 110).

Os dados recolhidos foram posteriormente tratados e organizados para uma melhor compreensão. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “por “dados” entendemos as páginas de materiais descritos recolhidos no processo de trabalho

decampo” e devem ser organizados “de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação” (p. 232).

No que respeita à análise documental, foram consultados os horários das diferentes turmas onde estagiei e o projeto curricular de algumas turmas. Assim, a caracterização das turmas de umas, bem como as suas rotinas, foram baseadas nas informações disponibilizadas. Noutras, elaborei a sua caracterização, baseada nas minhas observações.

A análise documental serve para complementar dados oriundos da minha observação para o relatório e, segundo Ludke e André (1986), esta é uma metodologia que consiste na pesquisa de materiais escritos, sendo que este método é importante e pode ser utilizado em conjunto com outros tipos de análise. Bell (1993, citado por Calado & Ferreira, 2005) reforça esta ideia, referindo que a análise documental pode ser seguida em duas perspetivas, nomeadamente, “servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis do objecto em estudo; ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo de um projecto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios” (p. 2).

Para além da pesquisa de materiais escritos e da minha observação direta, houve momentos em que participei na dinâmica das turmas e dinamizei algumas atividades e aulas. Existindo, assim uma observação participante, e de acordo com Estrela (1994), há “observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 33).

Este relatório foi redigido segundo as normas APA (American Psychological Association) e segundo o novo acordo ortográfico.

## **6. Pertinência do Estágio Profissional**

A componente da prática pedagógica na formação de professores, na minha opinião, é fundamental, pois prepara-nos para a nossa realidade futura. Põe-nos à prova e permite-nos colocar em prática alguns dos ensinamentos teórico-práticos da nossa formação.

Peterson (2003) defende que “a prática pedagógica é, por conseguinte, um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional”, pois aproxima o aluno da realidade e permite-lhe aprender fazendo. Assim, a prática pedagógica “deve consistir em atividades que passam das observações dos factos pedagógicos, psicológicos, organizativos, sociológicos,

culturais, para ensaios e realizações pessoais através dos relatórios, (...) das aulas propriamente ditas, dadas e comentadas pelos alunos” (p. 67).

E tal como Formosinho (2001, citado por Mesquita, 2011) defende, a prática pedagógica é uma componente da formação inicial de professores, “cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (p. 65).

Já Batista (2003, citado por Mesquita, 2011) declara que cabe à prática pedagógica:

Uma boa parte da tarefa de promover a formação do profissional qualificado, com elevado grau de autonomia, que saiba, numa perspectiva constante de atualização, implicar-se na mobilização e procura de conhecimentos e competências que lhe permitam fazer face às múltiplas situações educativas e contextos em que se integra ou poderá integrar-se (p. 66).

De acordo com Mesquita (2011), o futuro docente, ao longo da sua formação inicial, terá de criar:

Um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/ profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhes parecem mais significativas, para se tornar num profissional competente (p. 15).

Resumindo, o estágio profissional contribui para o desenvolvimento e aquisição de várias competências e experiências significativas que me ajudarão na prática profissional.

Defendo que é essencial conciliar a teoria obtida ao longo da nossa formação com a ação profissional, para que o meu futuro desempenho tenha uma sustentação teórica e seja, do ponto de vista prático, eficiente.

## **7. Cronograma de estágio**

No Quadro 1 apresento o cronograma de estágio, no qual evidencio a distribuição de todos os momentos ao longo de todo o período de estágio, bem como o tempo dedicado à pesquisa bibliográfica e elaboração do presente relatório de estágio. No referido cronograma está também contemplada na 3.<sup>a</sup> semana de junho a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional, que teve lugar no dia 17 de junho de 2013 numa turma do 3.<sup>o</sup> ano do Ensino Básico.

Quadro 1 – Cronograma de estágio

Meses	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho
<b>Semanas</b>									
<b>Atividades</b>	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Observação de aulas dadas por colegas estagiárias									
Aulas programadas									
Aulas surpresa									
Pesquisa bibliográfica									
Elaboração do relatório de estágio									





## **CAPÍTULO 1 – Relatos Diários**

“Do bem e do mal que andam pelos caminhos da vida são em boa parte responsáveis aqueles que se consagram com alma ou sem ela à obra da educação. É deles que depende, não direi todo, mas uma parcela considerável do destino humano”.

Faria de Vasconcelos  
(1921, p. 9-18)



## **Descrição do capítulo**

Neste capítulo serão descritos todos os momentos do estágio profissional, bem como todas as atividades e aulas programadas. O mesmo encontra-se dividido em quatro secções, correspondendo cada uma a cada momento de estágio.

Assim, a primeira secção refere-se ao estágio, realizado no 2.º Ano A; a segunda secção, ao 1.º Ano A, incluindo a semana de contacto com a realidade educativa – estágio intensivo, prevista para este ciclo de estudos; a terceira secção, ao 4.º Ano A e a quarta secção, ao 3.º Ano A do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira parte será caracterizada a turma, o espaço da sala de aula, o horário, as rotinas e os relatos diários, acompanhados de inferências e respetivas fundamentações teóricas. A estrutura de cada secção é idêntica.

### **1. 1.ª Secção – período de estágio no 2.º Ano A do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Esta secção corresponde ao primeiro momento de estágio realizado no período de 25 de setembro a 16 de novembro de 2012, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **1.1. Caracterização da turma**

A turma do 2.º Ano A é constituída por vinte e quatro alunos, dos quais treze são raparigas e onze são rapazes, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos.

Formam uma turma heterogénea, no que diz respeito a conhecimentos. Além disso, existe um caso com necessidades educativas especiais (que é devidamente acompanhado por uma professora de apoio) e alguns alunos têm dificuldades em acompanhar o ritmo esperado.

De uma forma geral são bem comportados, havendo apenas um aluno que se destaca por desafiar muitas vezes o professor.

#### **1.2. Caracterização do espaço**

A sala do 2.º Ano A é acolhedora e as mesas estão dispostas em “u”, com outras mesas no meio; existem dois quadros de ardósia por trás da mesa do professor, bem como uma tela para projeção. Os materiais necessários para trabalhar estão ao dispor nos armários que revestem o fundo da sala.

O Professor tem os dossiês bem organizados nos armários, de forma que os alunos os retirem facilmente.

A organização do espaço é muito importante e, segundo Emmer (1995, citado em Ferreira, 2007), “a organização do espaço da sala de aula inclui um conjunto de comportamentos e de atividades do professor, bem como o arranjo do espaço físico da sala e todo o conjunto de actividades que irão permitir que o ensino ocorra” (p.39).

Nas paredes encontram-se diversos placards onde são expostos alguns trabalhos dos alunos e diversos materiais relativos aos conteúdos que vão sendo trabalhados ao longo do tempo.

Esta sala apresenta um inconveniente, pelo facto de ser uma zona de passagem, visto ter duas portas, que dão acesso a partes diferentes do recinto escolar. Assim, é uma constante a passagem de alunos, professores e funcionários, principalmente em dias de chuva.



*Figura 1 – Sala de aula do 2.º Ano A*

### 1.3. Horário

Quadro 2 – Horário do 2.º Ano A

Horas	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
9h00min	Língua	Matemática	Língua	Matemática	Língua Portuguesa
11h00min	Portuguesa	Estudo Acompanhado	Portuguesa		Estudo Acompanhado
11h00min	Recreio				
11h20min					
11h20min	Estudo do Meio (clube da ciência) (Quinzenal)	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h10min					
12h10min	Matemática				
12h40min					
12h40min				Assembleia de turma	
13h					
13h00min	Higiene/Almoço/Recreio				
14h30min					
14h30min	Estudo do Meio/ Matemática (Quinzenal)	Estudo do Meio/ Ensino Experimental das Ciências	Inglês	Estudo do Meio/ Educação para a Cidadania	Inglês
15h30min					
15h30min	Expressão e Educação Físico-Motora (Prof. Hugo)	Expressão e Educação Físico-Motora (Prof. Tiago)	Estudo do Meio/ Ensino Experimental das Ciências	Estudo do Meio/ Área de Projeto	Expressão e Educação Plástica.  (15h30/17h)
16h30min					
16h30m	Expressão e Educação Musical (Prof. Isabel)	Expressão e Educação Musical	Estudo Meio/ Educação para a Cidadania	Estudo do Meio	
17h					

#### **1.4. Rotinas**

O dia começa no exterior ou no ginásio, consoante as condições atmosféricas. Depois de encaminhados até à sala, os alunos vão à casa de banho e voltam para a sala.

Todos os dias o professor inicia as suas aulas escrevendo o sumário do dia e organizando nos dossiês, com os alunos, os trabalhos do dia anterior. A repetição deste momento denomina-se “rotina”. Para Zabalza (2001), a rotina consiste “numa repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo...” (p. 169).

Ainda o mesmo autor refere que “as rotinas são, como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções” (p. 174).

Depois da primeira parte da manhã, que decorre das nove horas às onze horas, os alunos têm um intervalo das onze horas às onze horas e trinta minutos, durante o qual, normalmente, vão para o exterior coberto ou para o descoberto, consoante as condições atmosféricas. De volta à sala, iniciam a segunda parte da manhã, que dura até às treze horas. De seguida, há o período do almoço e respetivo recreio até às catorze horas e trinta minutos, altura em que os alunos voltam à sala de aula.

O horário da tarde inicia-se às catorze horas e trinta e termina às dezassete horas, altura em que os alunos lancham e terminam a sua atividade escolar.

#### **1.5. Relatos diários e fundamentação teórica**

**24/09/2012**

Neste dia realizou-se uma reunião com os supervisores da Prática de Ensino Supervisionada. Nesta reunião foram esclarecidas algumas dúvidas referentes ao regulamento da prática pedagógica. Salientou-se a importância de trabalharmos com afincos e determinação no relatório de estágio profissional, de forma que este seja terminado atempadamente. Foram entregues os diários de estágio do 6.º semestre da licenciatura, bem como as notas da Unidade Curricular da Prática Pedagógica. De seguida, fomos informados dos locais de estágio e respetivos grupos.

**25/09/2012**

Neste dia, o professor iniciou a aula escrevendo o sumário no quadro. Posteriormente, fez a leitura modelo de um texto intitulado: “Na sala de aula”. Pediu para os alunos lerem para avaliar a sua leitura. A seguir, o professor realizou a interpretação do texto, aproveitando para fazer uma revisão sobre a divisão silábica das palavras, perguntando o que eram monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos. Relembrou aos alunos o que era a sílaba tónica.

Com o material estruturado *Cuisenaire*, o professor pediu aos alunos que construíssem uma escada com as peças, por ordem crescente, associando o valor de cada peça. De seguida, o professor pediu que os alunos representassem números, como por exemplo o 52: uma peça laranja (10) por baixo de uma peça encarnada (5) e, por fim, uma peça encarnada (2). Depois, a representação do número 125 e a sua leitura por classes e ordens. O professor perguntou também qual era o número de maior e menor valor absoluto, bem como o número de maior e menor valor relativo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Gostaria de salientar o material utilizado pelo professor, o material *Cuisenaire* (figura 2), que se caracteriza por ter um considerável valor na educação sensorial, sendo as peças feitas de um material colorido e de fácil manuseamento (Caldeira, 2009, p. 126). Como percebi que a utilização deste material facilita a compreensão de vários conceitos matemáticos e verifiquei que a participação dos alunos é mais ativa e, assim, a sua predisposição para o entendimento de situações problemáticas é maior, achei pertinente referi-lo e descrevê-lo, tendo em conta o que Caldeira (2009) defende:

As crianças precisam ter o sentido do número, para o poder utilizar de forma diferente no mundo que as rodeia. O sentido do número envolve compreensão dos significados (inclui o carácter ordinal e cardinal dos números), explorar relações entre os números (composição e decomposição de conjuntos), a compreensão da grandeza relativa dos números, desenvolver intuições acerca dos efeitos das operações com números e desenvolver padrões de objectos comuns (p. 129).

Este material estruturado é formado por 241 prismas quadrangulares com dez cores e dez comprimentos diferentes, que correspondem a quantidades de um a dez.





Fonte: <http://www.mathathome.org/blog1/tag/unifix-cubes/>

*Figura 2 – Material Cuisenaire*

**28/09/2012**

Hoje, o professor abordou os sinais gráficos de acentuação e os sinais auxiliares de escrita. Para a consolidação destes conteúdos, os alunos realizaram uma proposta de trabalho, em que tinham de acentuar palavras e escrever o nome do sinal correspondente. Para finalizar, os alunos realizaram um exercício ortográfico, que consistiu em escrever palavras ditadas pelo professor. O professor falou com as estagiárias sobre os temas das aulas a dar e, desde logo, ficaram definidas as datas das aulas a lecionar.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Desde que iniciei o período de estágio na sala do 2.º ano, já tive oportunidade de observar a realização de alguns exercícios ortográficos. Comparativamente ao exercício caligráfico, e citando Condemarin e Chadwick (1987), o exercício ortográfico “apresenta um maior nível de dificuldade para o aluno, devido a que este carece de representação gráfica do conteúdo: só tem a sua representação auditivo-verbal” (p. 184).

Segundo os mesmos autores, esta atividade apresenta como vantagens a promoção da “aprendizagem do vocabulário”, proporcionando “uma prática activa e estruturada na escrita de palavras num contexto” e “desenvolve a capacidade para escutar de forma concentrada”, contribuindo para o aumento da “qualidade de atenção da criança” (p. 184).

Ao longo dos exercícios ortográficos que observei, pude constatar que, enquanto algumas crianças já demonstravam alguma facilidade na sua execução, outras ainda tinham muita dificuldade na realização desta tarefa.

**02/10/2012**

Este dia teve início com o professor a corrigir os erros do ditado do dia anterior. De seguida, fez a leitura modelo do texto “Livro com cheiro a chocolate”, da autoria de Alice Vieira e, posteriormente, solicitou a alguns alunos para lerem alguns períodos do mesmo texto.

Foi elucidando o que é uma frase, que tem de fazer sentido, esclarecendo que tem de terminar com um sinal de pontuação e começar com letra maiúscula, ao contrário de uma não frase, que não tem nenhuma destas características referidas.

Na matemática, foi introduzido e explicado o algoritmo da multiplicação e as suas partes constituintes (multiplicando, multiplicador e o produto final). Foi, igualmente, explicado que a indicação da multiplicação lê-se da esquerda para a direita e a operação realiza-se de baixo para cima.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Parece-me que a introdução de matéria nova constitui sempre motivo de algum entusiasmo e o professor transmitiu-o aos alunos. Assim, explicou que o algoritmo da multiplicação obedece a regras, entre elas: escreve-se o multiplicador e o multiplicando, um por cima do outro e fazendo preceder o que fica em baixo do sinal da operação ( $\times$ ); escolhe, em regra, colocar por cima o que tiver maior número de algarismos; faz-se um traço horizontal, para separar os factores do resultado (produto); multiplicam-se os valores dos algarismos, a partir da menor ordem, e sempre que o produto for superior a nove escreve-se apenas o algarismo das unidades, fazendo adicionar ao produto seguinte o valor do algarismo das dezenas (Grosso, 2002, p. 87).

**09/10/2012**

Neste dia, uma das colegas de mestrado deu a sua aula programada. Iniciou a aula distribuindo uma proposta de trabalho, que, na primeira parte, incluía um pequeno texto, intitulado “O senhor ano e as quatro estações” de seguida, fez a sua leitura modelo. Posteriormente, pediu a alguns alunos para lerem períodos do texto.

A segunda parte da proposta de trabalho foi realizada em conjunto, de forma que os alunos chegassem à resposta correta da interpretação do texto.

Com a visualização de imagens, em *slideshow*, a estagiária explicou as regras de translineação, exemplificando no quadro. A seguir, pediu a alguns alunos que

aplicassem essas regras com palavras que ia ditando. Referiu a não separação de ditongos, dígrafos, dos grupos gu e qu e grupos de consoantes. Exemplificou a translineação de consoantes iguais (rr, ss, nn) e consoantes diferentes.

Após o intervalo, a estagiária retomou a aula, recordando aos alunos as personagens do texto e pedindo que retirassem a folha que estava debaixo da mesa e uma bolsa com imagens. De seguida, iniciou uma série de perguntas sobre os meses do ano, como por exemplo: Um anotem quantos meses? Qual o primeiro mês do ano? A folha representava um calendário incompleto e as imagens da bolsa os meses. Assim, com cola e uma esferográfica, os alunos completaram o calendário.

A colega explicou o que são um trimestre e um semestre. Associou o mês de dezembro a uma festa e perguntou aos alunos qual era (o Natal). De seguida, pediu aos alunos para circundarem a data do seu aniversário no calendário.

Findou a matéria explanando duas formas de saber quantos dias têm os meses. Com a mão fechada, conta-se os nós dos dedos, correspondendo esses aos meses de 31 dias e os espaços entre eles aos meses de 30 dias, com a exceção do mês de fevereiro que tem 28 ou 29 dias. Por fim, colocou uma música alusiva ao tema e sugeriu aos alunos que acompanhassem a mesma.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Julgo que a aula da colega foi positiva: expôs corretamente os conteúdos a lecionar, circulou pela sala, formulou bem as perguntas e fê-las de uma forma dirigida aos alunos. Contudo, achei que houve pouco dinamismo e faltou “sorrir” mais para os alunos.

Relativamente aos conteúdos lecionados, destaco as regras de translineação, que constituem uma ferramenta muito útil para a realização da expressão escrita e a atividade em que os alunos tiveram de aplicar as regras de translineação.

É, por isso, importante, que desde muito cedo, o aluno escreva aplicando as regras que vai aprendendo, para, assim, compreender que escrever é uma atividade significativa e não um mero exercício de destreza manual. As atividades de escrita na aula deverão ser, portanto, variadas, frequentes e significativas (Azevedo, 2000, p. 129).

O facto de a colega ter realizado o ditado, para os alunos perceberem as regras de translineação, contribuiu para uma melhor compreensão das mesmas.

**12/10/2012**

O dia teve início com uma das colegas de mestrado a dar a sua aula programada avaliada pelo professor cooperante. A estagiária iniciou a aula dizendo: “Bom dia meninos, bem-dispostos?” E lembrou algumas regras de sala de aula. Distribuiu propostas de trabalho pelos alunos e foi explicando o que iam fazer: trabalhar os cinco sentidos, o texto em prosa e o texto em poesia. A colega fez a leitura modelo do texto e de seguida pediu aos alunos para lerem pequenos períodos do texto.

A colega fez perguntas de interpretação: “Quem são as personagens do texto?” A nível de gramática fez a seguinte pergunta: “Quantos parágrafos tem o texto?”.

De seguida, lembrou o que são palavras polissilábicas, monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas. Posteriormente, descreveu as diferenças entre a prosa e a poesia, referindo que o texto tipo prosa caracteriza-se por ser constituído por parágrafos, períodos, não apresentando rimas, e o tipo de texto poético caracteriza-se por ter estrofes, versos e rimas.

A área da matemática compreendeu algumas situações problemáticas, envolvendo operações de somar, multiplicar e dividir. Depois de colocar os dados e indicar as situações problemáticas no quadro, a colega chamava um aluno para resolver a operação.

Depois do intervalo, a colega dispôs os alunos em grupo (alteração da disposição das mesas e cadeiras da sala) e propôs uma atividade sobre os cinco sentidos. Cada grupo representava um sentido e, através de imagens projetadas, a estagiária foi perguntando quais as características que os alunos conheciam.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Considero que a aula da colega foi positiva, já que foram cumpridos os objetivos propostos. No entanto, a colega mostrou algum nervosismo relativamente a algumas situações que foram surgindo e mostrou pouca capacidade de improviso perante uma ou outra dúvida dos alunos. Contudo, penso ser natural, pois tal como referem Alarcão e Tavares (2003), um professor estagiário, ao saber que está a ser avaliado “tem medo de arriscar com receio que não corra bem”. Por este motivo, “sente dificuldades em ter uma atitude mais espontânea, mais confiante, cordial, empática” (p. 113).

Resumindo, na minha opinião, a colega irá desenvolver essa confiança e empatia, com a prática.

**16/10/2012**

Neste dia dei a minha primeira aula programada avaliada. Iniciei a aula distribuindo aos alunos um pequeno embrulho em jornal e disse-lhes: “vão abrir o embrulho, observar o que vêm e gostava que vocês descobrissem o tema da aula de hoje”. Apenas alguns perceberam de imediato. A novidade e o fator surpresa do embrulho deixou-os um pouco agitados, mas controlados. Rapidamente, passámos ao tema: banda desenhada, ou seja, o tema de língua portuguesa foi abordado com base no tipo de texto da banda desenhada. Através de imagens projetadas fui explicando algumas características deste tipo de texto, como por exemplo: a vinheta, a tira e a prancha; expliquei, igualmente, o que era um balão de fala, um balão de pensamento e uma legenda. Para consolidação da matéria, a proposta de trabalho foi uma prancha de banda desenhada com balões em branco para os alunos preencherem com o que quisessem.

De seguida, em diálogo com os alunos, enquadrei o tema do relógio, referindo o nosso dia-a-dia, como é que podemos saber que horas são, e questionei-os: “Os relógios existiram sempre?”. E a partir daí, desenvolveu-se um diálogo sobre a origem dos relógios e a contagem do tempo. Distribuí um relógio a cada aluno, feito de cartolina e plastificado e com os respetivos ponteiros. Com este material solicitei que fossem descobrindo em que posição estariam os ponteiros se fossem, por exemplo: quinze horas e quinze minutos. Assim, os alunos iam experimentando e manipulando o relógio, para o entendimento do tempo ser mais real.

Depois do recreio e de regresso à sala, retomei a aula, na área de Estudo do Meio, e abordei os cuidados que devemos ter com o corpo, mais especificamente a higiene oral. Para tal, apresentei imagens em diapositivos e um pequeno vídeo sobre a higiene. Para finalizar, entreguei uma pequena proposta de trabalho, em que os alunos tinham de responder corretamente a perguntas sobre a higiene oral.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Considero que as aulas planeadas têm um peso fundamental para a nossa formação. Contudo, a ansiedade e o nervosismo surgem e a consecução do que foi planeado nem sempre acontece. Apesar de tudo, a reflexão sobre esta experiência, após a avaliação do professor, ajudou-me a perceber o que posso melhorar e o que não devo repetir.

E tal como Zeichner (1993, p. 21) defende, “expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais

hipóteses de se aperceber das suas falhas”. O mesmo autor acrescenta ainda que a “compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência” (p.17).

É de grande importância a reflexão sobre as aulas que damos, visto que nos proporciona uma perspectiva mais clara daquilo que devemos ou não fazer, pois segundo Alarcão e Roldão (2008) “a reflexividade é valorizada pelas seguintes razões: motiva para uma melhor exigência e autoexigência; consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; contribui para a percepção da relação teórica-prática como um processo de produção do saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação, promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional; desenvolve o autoconhecimento e a autonomia; proporciona maior segurança na acção de ensinar; confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens” (p. 30), daí que as reflexões que se possam realizar sobre a prática profissional podem ser positivas e ter um significado transformativo, de forma a contribuírem para ser profissional.

Relativamente aos conteúdos lecionados, destaco o de Português, que consistiu em dar o tipo de texto banda desenhada. E como o estudo dos diferentes tipos de texto faz parte do Programa de Português do Ensino Básico (M. E., 2009, p. 65), onde é esclarecido que devem ser trabalhados diversos tipos de textos literários e paraliterários, nomeadamente a banda desenhada, considero que, ao dinamizar esta aula, fui ao encontro do estipulado no programa.

**19/10/2012**

A manhã começou com o professor distribuiu uma proposta de trabalho com exercícios sobre a classe e a subclasse dos nomes, lembrando aos alunos o que são nomes comuns, próprios e coletivos; a variação entre género, número e grau. Durante a aula, as estagiárias ajudaram o professor na organização de alguns trabalhos e arquivámos as propostas de trabalho das nossas aulas programadas, devidamente corrigidas e revistas pelo professor.

De seguida, o professor falou nas figuras geométricas, dando uma definição para as mesmas. Perguntou aos alunos se conheciam algumas figuras geométricas e que figura geométrica seria o tampo da mesa da sala de aula. Falou-se do quadrado, do retângulo, do triângulo, do círculo, do pentágono e de outras figuras com mais lados, mas, apenas, a título de curiosidade. Depois do intervalo os alunos terminaram os seus trabalhos.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, gostaria de destacar o momento em que o professor abordou as figuras geométricas. Para o ensino das várias áreas curriculares é necessário levar o aluno a progredir etapa a etapa, para perceber e entender os conceitos, dos mais elementares aos mais complexos.

Assim, o professor formalizou o tema das figuras geométricas, dando-lhes uma definição e contextualizando-as em situações reais, como por exemplo: “Que figura geométrica é o tampo da mesa?”.

Resumindo, para além da introdução de conceitos, é necessário formalizá-los, para o aluno ser levado à compreensão dos mesmos, percebendo as suas implicações e aplicações (Crato, 2006, p. 94).

Considero que ao associar os conteúdos, de qualquer área, a situações do quotidiano, ajuda os alunos a uma melhor compreensão.

**23/10/2012**

Hoje, foi dia de avaliação formativa de Português e, ao contrário dos outros dias, estavam todos os alunos a horas na sala de aula. A disposição da mesma foi alterada, colocando os alunos isolados uns dos outros para a realização da prova. Depois de distribuídos os testes, o professor leu todas as perguntas, dando as necessárias indicações do que era suposto fazer em cada uma delas.

Depois de terminada a prova e da vinda do recreio, o professor solicitou a uma das minhas colegas de mestrado que desse uma aula com os calculadores multibásicos, sobre a adição, introduzindo a prova dos nove.

A colega iniciou a aula, perguntando aos alunos como lhes tinha corrido o teste e, de seguida, perguntou que tipo de material os alunos tinham em cima da mesa. Questionou os alunos sobre as características deste material, e a maioria deles respondeu corretamente, referindo a diferença nas cores e nas placas.

A colega iniciou os exercícios, pedindo aos alunos para colocar as peças nos furos das placas por uma determinada ordem, e conduziu o resto da aula dando uma explicação de como se faz a prova dos nove com as peças.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A dinamização da aula da colega, com os calculadores multibásicos correu bem. No entanto, existiram momentos em que a colega não conseguiu responder a

algumas dúvidas dos alunos, e eu, como também não conhecia o material, fiquei pouco elucidada. Posteriormente, tive oportunidade de perceber o procedimento para a realização da prova dos nove com os calculadores, mas, apenas com o treino e a utilização deste material, é que poderei entendê-lo e percebê-lo melhor.

Para percebermos melhor as características deste material, passo a descrevê-lo: os calculadores multibásicos (figura 3) são um material matemático constituído por um conjunto de três placas de plástico (duas da mesma cor e uma de cor diferente), com cinco orifícios, cada uma, e um conjunto de cinquenta peças de seis cores diferentes. Estas peças encaixam umas nas outras e nos orifícios das placas, formando “torres”. Com este material os alunos podem representar quantidades, efetuar cálculos, realizar leitura de números, entre outras atividades.

Segundo Nabais (s. d.), citado por Caldeira (2009), os calculadores multibásicos são “um material polivalente para a descoberta da matemática (...) ideal para a introdução da criança na numeração (diferentes bases), bem como no algoritmo das operações aritméticas” (p. 61).

Para mim, também constituiu um material apelativo e polivalente, sendo fácil perceber a multiplicidade de exercícios possíveis.



Fonte: <http://www.oficinadaciencia.com>  
*Figura 3 – Material Calculadores Multibásicos*

**26/10/2012**

Hoje, pelas nove horas e quarenta e cinco minutos, uma das professoras da supervisão da prática pedagógica surgiu na sala e solicitou a uma das colegas de mestrado para orientar uma atividade com calculadores multibásicos e trabalhar a adição em todas as bases.



A colega deu início à aula e depois de dizer: “Bom dia meninos”, começou por perguntar que material é que os meninos tinham à frente. De seguida continuou a perguntar quais eram as características deste material. Num dos exercícios, a professora de supervisão da prática pedagógica interrompeu-a, para chamar a atenção para um erro científico, do qual a colega não se estava a aperceber, induzindo em erro os alunos. Os exercícios com os calculadores foram na base dois, na base seis, oito e dez. Depois do tempo estipulado (trinta minutos, aproximadamente), a colega terminou os exercícios que estava a realizar.

A habitual reunião com as supervisoras da prática pedagógica aconteceu pelas dez horas e quarenta e cinco minutos. Nesta reunião, as alunas que deram a aula/atividade pronunciavam-se relativamente à mesma; de seguida, as colegas que estiveram presentes também dão a sua opinião, o professor titular da turma comenta, infere e sugere aspetos a melhorar. Por último, a professora supervisora da prática pedagógica faz a avaliação da aula/atividade dada.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A colega mostrou conhecimento do material, circulou pela sala, fez perguntas dirigidas, formulou bem as questões e o seu tom de voz era adequado. Contudo, houve um engano na explicação num dos exercícios, que estava a induzir o aluno em erro. Logo, a atividade foi desvalorizada. Nos aspetos a melhorar, para além do cuidado a ter com os conteúdos a transmitir, há que referir a falta de dinamismo, bem como a necessidade de uma melhor disposição, ser mais simpática, sorrir e transmitir mais confiança.

Apesar de tudo, gostei de assistir a esta aula, que mostrou diferentes formas de trabalhar este material, que desconhecia.

Penso que as “aulas-surpresa” podem contribuir para que haja um crescimento profissional, no sentido em que enfrentamos uma dificuldade. Esta dificuldade é a de sabermos agir, atuar, em conformidade, numa situação que não tínhamos planeado. Apesar de ser uma situação que nos fragiliza, por não estarmos preparadas, poderá surgir-nos e deverá servir de impulso para nos tornarmos mais fortes e confiantes nas nossas capacidades.

A avaliação destas aulas, bem como de todas as outras, dá-nos uma noção de quais foram as nossas dificuldades e quais os aspetos a melhorar.

Na minha opinião, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial,

empática entre o supervisor e o professor em formação. Estes têm que colocar-se, no dizer de Isabel Alarcão (1987), “numa atitude de colegas, numa atmosfera que lhes permita pôr-se à disposição um do outro com o máximo de recursos, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos” (p. 68). Neste dia, foi o que aconteceu.

**30/10/2012**

O início do dia foi a arrumar, a preparar a sala para a realização de uma avaliação formativa de Estudo do Meio, ou seja, separar as mesas. Depois de concluir alguns sumários em atraso, o professor distribuiu as provas de avaliação e leu as perguntas, explicando o que era pretendido em cada uma delas. A prova incluía exercícios sobre os sentidos e as relações familiares, sobre os meses do ano e a denteição.

À hora do intervalo, o professor pediu-me para dar uma atividade de Português: leitura e interpretação do texto “Preocupação exagerada”; exercício ortográfico e exercícios gramaticais.

Quando regressámos do recreio, iniciei a leitura modelo do texto e pedi a alguns alunos para lerem alguns parágrafos. De seguida, fiz perguntas dirigidas sobre quantos parágrafos tinha o texto e intercalei com perguntas sobre o conhecimento explícito da língua: as categorias morfosintáticas de algumas palavras; pedi para procurarem um monossílabo num determinado parágrafo que se repetisse duas vezes; para classificarem palavras quanto à acentuação. Depois de uma exploração inicial, orientei os exercícios da proposta de trabalho, que incluía antónimos, género e número de palavras, bem como nomes comuns contáveis e não contáveis. Por fim, os alunos realizaram um exercício ortográfico, com palavras do texto ditadas por mim.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Penso que hoje, o mais importante foi a oportunidade que me foi dada para dinamizar uma atividade com os alunos. O professor sugeriu-me a realização desta atividade, para que pudesse ter um contacto mais próximo com os alunos e sentir-me no papel de professora.

Senti que este momento foi importante pois, para além de ter tido oportunidade de trabalhar com a turma, deu-me também a possibilidade de ter uma noção mais

realista do que é ser professora. Para Alarcão e Tavares (2003, p. 114), os professores-estagiários devem “envolver-se pessoalmente no processo de um modo realista e criativo”, de modo a “encontrar a melhor maneira possível de actuar em cada momento”.

**02/11/2012**

Hoje foi dia de *roulement* (do francês: ato de rodar). Este sistema é posto em prática quando as crianças estão de férias ou quando existe uma “ponte” devido a um feriado, pois a escola continua aberta e vêm sempre alunos embora em menor número. Desta forma, apenas um professor de cada ano está presente; estes últimos vão alternando, dando a possibilidade a todos os docentes de terem um ou mais dias de descanso. Como o número de alunos era reduzido, as turmas do 1.º e 2.º Anos juntaram-se e realizaram uma atividade alusiva ao “Halloween”: os alunos agruparam-se dois a dois e decoraram uma abóbora verdadeira, com vários materiais (lã, papel autocolante, tecido, fitas, adornos e outros). No fim da atividade, cada par apresentou a sua criação ao resto da turma.

Depois do intervalo, as professoras propuseram confeccionar bolachas de manteiga. Eu e uma colega confecionámos as mesmas, com a leitura das instruções da receita feita pelos alunos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia destaco a confecção das bolachas de manteiga, que proporcionaram aos alunos um momento descontraído e de cooperação entre eles. O facto de os alunos do 1.º e do 2.º Ano estarem todos juntos a colaborar na confecção de uma receita de bolachas fez com que houvesse uma aprendizagem cooperativa, em que todos os alunos trabalharam para um fim. Convém recordar que “na aprendizagem cooperativa” todos os elementos do grupo devem ter tarefas destinadas e serem responsáveis por elas” (Freitas & Freitas, 2002, p. 26). A estrutura da tarefa da aprendizagem cooperativa exige que os alunos, organizados em pequenos grupos trabalhem juntos em tarefas que lhe são propostas. Segundo Sanches “trabalhar em grupo, cooperativamente, significa interdependência positiva relativamente a objectivos comuns significa sentido de responsabilidade e de posse de conhecimentos que se adquirem através da cooperação” (Sanches, 1994, pp. 42-43).

Em suma, considero que atividades como esta proporcionam momentos de aprendizagem de cooperação, ou seja, os alunos aprendem a cooperar uns com os outros.

**06/11/2012**

O dia de hoje iniciou-se com o professor a escrever o sumário do dia. A seguir, leu um pequeno texto sobre uma bruxa rabuxa, que tinha arranjado um trabalho na escola, e a proposta de trabalho foi: os alunos tinham que descrever um dia de trabalho da bruxa na escola. O professor fez as seguintes recomendações: escreverem frases pequenas, o máximo de dez linhas, e chamou a atenção para não repetirem palavras.

Pelas onze horas, as duas turmas do segundo ano foram até ao ginásio para assistirem a uma dramatização sobre educação para a saúde. Depois desta, os protagonistas distribuíram um pequeno livro sobre o projeto “Aventura da Saúde”.

De volta à sala de aula, o professor introduziu o tema: classificação de linhas quanto à forma, recorrendo a uma apresentação em suporte informático (*Powerpoint*).

Os tipos de linhas de que o professor falou: definição de linha reta (conjunto de pontos que se prolongam infinitamente, que não tem princípio, nem fim); semirreta (tem princípio, mas não tem fim); segmento de reta (tem princípio e tem fim); linhas poligonais ou quebradas (abertas e fechadas); linhas curvas (abertas e fechadas) e linhas mistas (curvas e retas, abertas e fechadas).

### **Inferências e fundamentação teórica**

Hoje, um dos aspetos importantes a referir, é a comunicação não-verbal do professor, que, segundo Marques (2003), “é tão importante como qualquer outro aspecto da comunicação. Contacto visual, linguagem corporal adequada, gestão dos silêncios e controlo das interrupções são aspetos fundamentais da comunicação não-verbal” (p. 34). Estas são algumas das características deste professor.

**13/11/2012**

Neste dia, as colegas de estágio deram uma aula sobre a classe dos nomes e as suas subclasses. As mesas estavam dispostas em grupo.

Uma das estagiárias começou por falar com os alunos sobre o tema, colocando perguntas dirigidas, às quais foram respondendo, na sua maioria, corretamente. Com

um pano a tapar o quadro, as colegas tinham uma tabela (diagrama de Carroll) em tamanho grande com a classe dos nomes e as suas subclasses. A outra colega explicou as regras do jogo: cada aluno tinha uma tabela igual à que estava no quadro e com palavras móveis, que estavam coladas debaixo da mesa, cada um dos alunos, à medida que era chamado ao quadro tinha de colocar a sua palavra no sítio correto.

Para finalizar a atividade as colegas distribuíram uma cartolina com o jogo do “stop” para os quatro grupos. Este jogo consiste em escrever nomes, países, animais, cores, profissões e objetos que comecem pela mesma letra, e o grupo que obtiver mais pontos, ganha.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Ao longo do jogo dinamizado pelas minhas colegas, foi possível verificar uma grande agitação por parte de todos os grupos, tendo surgido algumas situações em que os alunos demonstraram dificuldades em lidar com a derrota. Apesar de todas as vantagens e benefícios decorrentes da utilização de jogos e de atividades lúdicas em contexto escolar, conforme pude observar esta manhã, o jogo pode também apresentar alguns inconvenientes, como por exemplo o não saber perder, ou o não saber aceitar a opinião dos outros. Contudo, julgo que só com a repetição deste tipo de estratégia é que é possível os alunos melhorarem a aceitação da opinião dos outros e da derrota.

Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (1997) salientam também que “em alguns casos particulares a utilização de jogos pode frear a aquisição da autonomia, com algumas crianças permanecendo dependentes de seus colegas para ajudá-los a tomar uma decisão a cada jogada, ou para lembrar-lhes as regras do jogo” (p. 47). No decorrer do jogo pude verificar que em alguns grupos apenas alguns alunos participaram ativamente no mesmo, existindo outros que se limitaram a observar a atividade dos colegas.

Em suma, considero que aquando da planificação de atividades deste tipo, deve-se ter em atenção as características da turma.

**16/11/2012**

No dia de hoje, o professor teve uma indisposição que o impossibilitou de ficar a dar a aula. Assim sendo, orientou as atividades e trabalhos e pediu-nos (estagiárias) para assegurar a sua realização durante o período da manhã.

As colegas estagiárias deram a atividade programada, que consistia em trabalhar a adição e subtração com o material calculadores multibásicos. Eu tive a oportunidade de orientar uma proposta de atividade de Português, em que o texto a trabalhar era: “A menina verde”, da autoria de Luísa Ducla Soares.

Comecei por fazer a leitura modelo do texto e de seguida solicitei aos alunos para fazer a leitura de pequenos períodos do texto. Depois formulei perguntas dirigidas de interpretação do texto, intercalando com perguntas de gramática.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, saliento a tarefa que nos foi confiada, de ficarmos responsáveis pela turma, durante a manhã, visto o professor ter sofrido uma indisposição.

De referir, que a autora do texto trabalhado (Luísa Ducla Soares) é sugerida pelas Metas Curriculares de Português, de agosto de 2012.

## **2. 2.ª Secção – período de estágio no 1.º Ano A do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Esta secção corresponde ao segundo momento de estágio realizado no período de 20 de novembro de 2012 a 8 de fevereiro de 2013.

Por questões laborais, nos dias 7, 14, 21 e 28 de janeiro, realizei os dias da semana de contacto com a realidade educativa - estágio intensivo, prevista para o mês de fevereiro.

### **2.1. Caracterização da turma**

A turma do 1.º Ano A é constituída por 23 alunos, dos quais quinze são raparigas e oito são rapazes.

Este grupo caracteriza-se por ser ligeiramente agitado, tendo dois alunos bastante perturbadores. Contudo, estes não apresentam quaisquer dificuldades a nível cognitivo. Em relação aos restantes, sete alunos demonstram alguma dificuldade em acompanhar o ritmo, os restantes fazem-no rapidamente.

Sendo um primeiro ano, esta turma apresenta alguma dificuldade em concentrar-se e a realizar os trabalhos.

A maioria dos alunos desta turma já sabe ler, tendo tido essa preparação no ano anterior. Contudo, existem duas alunas que vieram de outras escolas e que não sabem ler e, por essa razão, têm trabalhos diferenciados.

## 2.2. Caracterização do espaço

A sala de aula do 1.º Ano A é pequena e pouco espaçosa, no sentido em que é difícil circular pela sala. As mesas estão viradas para os dois quadros de ardósia, que existem no fundo da sala, e para a mesa da professora. Nas paredes estão colocados trabalhos realizados pelos alunos. A sala está bem organizada e é acolhedora, como se pode observar na figura 4 que se segue.



Figura 4 – Sala de aula do 1.º A

## 2.3. Horário

Quadro 3 – Horário do 1.º Ano A

Horas	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
9h00min	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h00min					
10h00min	Estudo Acompanhado	Estudo Acompanhado			
11h00min					
11h00min	Recreio				
11h20min					
11h20min	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12h10min					
12h10min		Expressão e Educação Musical			
12h40min					
12h40min					
13h					
13h00min	Higiene/Almoço/Recreio				
14h30min					
14h30min	Inglês	Matemática	Estudo do Meio	Cerâmica	Estudo do Meio
15h20min			Área Projeto		Ed. Cidadania
15h20min	Estudo do Meio	Inglês	Expressão e Educação Plástica. (15h30/17h)	Expressão e Educação Físico-Motora	Estudo do Meio
16h10min	Ed.Cidadania				
16h10m	Estudo do Meio	Expressão e Educação Musical			Estudo do Meio
17h					



## **2.4. Rotinas**

Tal como no 2.º Ano A, no 1.º A o dia começa no exterior ou no ginásio, consoante as condições atmosféricas. Antes de irem para a sala, os alunos vão à casa de banho. Os restantes tempos de aula, de intervalo, de almoço e tarde são iguais aos do 2.º Ano A.

## **2.5. Relatos e fundamentação teórica**

**20/11/2012**

Hoje foi o primeiro dia nesta sala e a professora fez a minha apresentação, pois as colegas já tinham sido apresentadas. No entanto, já conhecia a turma do ano passado e alguns alunos lembravam-se de mim.

No início da aula, a professora deixou uma aluna apresentar o trabalho de casa, que era construir uma árvore genealógica.

Depois a professora relembrou a letra “s” da cartilha, fazendo perguntas dirigidas sobre como se chama a letra e o que se faz para a ler; sobre quando se usa o primeiro e o segundo valor. Posteriormente, a professora pediu aos alunos para lerem algumas palavras da cartilha e terminava pedindo aos alunos para fazerem uma frase com essa palavra.

A professora, de seguida, distribuiu uma proposta de trabalho, que consistia num ditado de imagens. Concluída a proposta de trabalho, a professora chamou um aluno à cartilha, enquanto os restantes terminavam alguns trabalhos em atraso.

Chegada a altura do intervalo, os alunos ficaram dez minutos na sala com a professora pelo mau comportamento no dia anterior.

Depois do intervalo, a professora pediu a dois alunos para irem buscar o material *Cuisenaire* para fazer exercícios de matemática.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Um dos aspetos mais importantes do dia de hoje foi a estratégia utilizada para rever uma letra do abecedário, recorrendo ao método da cartilha maternal João de Deus, tendo a professora formulado as perguntas previstas no guia da cartilha. Tal como refere Ruivo (2009), este método:

Constrói na criança as estruturas mentais e os pré-requisitos essenciais da competência da leitura, fazendo um estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança, através das lições, concebidas pelo autor com uma estrutura muito definida e organizada que permite estas aprendizagens (p. 100).

E outro dos aspetos foi a utilização do material *Cuisenaire* para trabalhar noções de matemática, sendo explicada a adição de peças e a sua relação com a multiplicação.

**23/11/2012**

Hoje, no primeiro momento da manhã, os alunos e respetivos professores dos 1.º e 2.º Anos foram para o ginásio ensaiar a peça de teatro de Natal, que consistia na representação de várias personagens alusivas à cidade de Lisboa (tema da área de projeto), acompanhada de canções adaptadas.

Entretanto, a professora do 1.º Ano pediu-nos para forrar os placards da sala com tecido para afixar os trabalhos sobre a família, isto é, a construção de árvores genealógicas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Relativamente aos ensaios, gostaria de destacar que o teatro na escola tem uma importância fundamental na educação, pois permite ao aluno evoluir a vários níveis: na socialização, criatividade, coordenação, memorização, vocabulário, entre outros. A memorização necessária para reproduzir as falas atribuídas numa peça de teatro é fundamental, pois “Memorizar é um dos requisitos primários e indispensáveis à aprendizagem” (Rebelo, 1993, p. 159).

Por outro lado, quando devidamente estruturada e acompanhada, a participação dos alunos nos preparativos da peça a representar ajuda o professor e, neste caso, os estagiários, a detetar traços da personalidade dos alunos, dos seus comportamentos individuais e em grupo.

**27/11/2012**

Neste dia, a turma realizou a primeira avaliação sumativa. A professora explicou a importância da realização desta avaliação e quais as respetivas regras: informou que não podiam falar durante a prova, que tinham de estar em silêncio e

concentrados e aconselhou os alunos a rever o seu trabalho, depois de terminarem, para confirmar se tinham tudo bem.

A professora fez três testes diferentes, adequados aos conhecimentos dos alunos, visto que alguns ainda não conseguem ler corretamente nem realizar determinados exercícios, enquanto outros já o fazem com bastante facilidade.

A professora leu cada um dos testes pausadamente e explicou o que se deveria fazer em cada um dos exercícios. O texto era sobre o Natal. Durante a realização da ficha de avaliação, a professora e as estagiárias ajudaram alguns alunos com mais dificuldades. A ficha tinha algumas imagens, que os alunos pintaram depois de terminarem.

Durante a realização da ficha de avaliação foram várias as vezes que a professora chamou a atenção a dois alunos, que têm dificuldade em manterem-se em silêncio e que interrompem constantemente. Estes dois alunos apresentam uma postura desafiadora e desadequada e depois de várias interrupções e de terem sido advertidos pela professora, continuaram a perturbar os colegas. A professora deu um livro para um dos alunos ler (qualquer um destes alunos não apresenta quaisquer dificuldades, pelo contrário) e o aluno gritou: “Não quero”. A professora acabou por lhe retirar o livro e o aluno continuou a perturbar e a incomodar a turma e a professora.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A prova de Português realizada esta manhã constitui um instrumento de avaliação sumativa. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 359), “a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”.

Sendo esta a primeira vez que os alunos realizaram uma prova desta importância, saliento a forma como a professora orientou a mesma, dando sempre indicações do que os alunos tinham de realizar e chamando a atenção dos cuidados a ter.

Ponte e Serrazina (2000) referem que este tipo de avaliação “efectua um julgamento sobre as aquisições dos alunos” (p. 227). Deste modo, a realização de provas de avaliação sumativa permite ao professor perceber o que o aluno aprendeu relativamente a uma determinada área curricular. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), a avaliação sumativa “equilibra a avaliação formativa”, pois “alerta para matérias mais difíceis de assimilar, permite comparar os resultados globais dos programas de

estudos alternativos, o desempenho de grupos ou a utilização de estratégias diferentes face a um mesmo programa” (p. 359).

**30/11/2012**

Tal como na terça-feira anterior, hoje o dia iniciou-se no ginásio com os ensaios da peça para a festa de Natal. Entretanto, a professora pediu-nos para afixar nos placards da sala imagens e palavras explicativas do que é uma árvore genealógica. Colocámos, igualmente, palavras que exemplificam o género masculino e o género feminino (estas tinham uma imagem de um menino e de uma menina, respetivamente).

Durante o recreio, período em que os alunos exteriorizam as suas emoções e demonstram uma personalidade diferente da que observamos dentro da sala de aula, verifiquei que, neste ambiente, ficamos a perceber e a conhecer melhor os alunos, pois estes têm uma maior liberdade para serem eles próprios.

Uma das realidades que observei foi a tendência de as alunas se juntarem para um género de brincadeiras, como por exemplo: fazer pulseiras, jogar às escondidas, às lojas, “aos pais e às mães” e fazer desenhos; e a igual tendência dos alunos se juntarem para outro género de brincadeiras, como: jogar à bola, à apanhada e praticar atividades mais físicas, designadamente lutas e corridas.

De regresso à sala de aula, os alunos continuaram uma proposta de trabalho, iniciada no dia anterior, sobre a letra kcecezexe (x). Assim, a professora relembrou os valores desta letra, escrevendo no quadro para os alunos lerem as palavras e responderem com que valor o fizeram. Antes da realização da proposta de trabalho, a professora explicou o que se deveria fazer no ditado lacunar.

De salientar que os alunos que já referi anteriormente insistiram em interromper inúmeras vezes a professora, sempre com uma postura desadequada e desafiadora.

Depois de terminado o ditado lacunar, três alunos leram o texto, que tinha como título “Qual é coisa, qual é ela?”, de António Torrado, com o objetivo de responder a uma adivinha, cuja resposta era a letra kcecezexe (x). A algumas letras da Cartilha estão associadas mnemónicas, para se reconhecer o valor com que se lê.

Enquanto a maioria dos alunos terminava a proposta de trabalho, dois alunos foram à cartilha.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, destaco a minha observação realizada no recreio, onde os alunos aproveitam para descontraírem as atividades em sala de aula, e tal como afirma Hohmann *et. al.* (1979) “é a altura em que as crianças podem correr, saltar, pular, trepar, escorregar, empurrar, atirar, cavar, fazer corridas, gritar, esconder-se, andar à roda e rebolar-se”. Estes momentos são igualmente favoráveis ao desenvolvimento de outras áreas pois, tal como refere Zabalza (1998), o recreio “é um momento favorável para a incorporação de experiências-chave na área do movimento, do desenvolvimento dos grandes músculos, etc.” (p.36).

Nesta Escola, o recreio tem lugar no recinto exterior e, segundo Zabalza (1998), é “onde estão colocadas as estruturas que permitem que a criança realize experiências de atividade física” (p. 36).

É, igualmente, nestes momentos que podemos conhecer melhor os alunos, pois eles são mais genuínos e verdadeiros, no sentido em que não estão sob o olhar do professor, nem sob a pressão de se estar em sala de aula.

**04/12/2012**

Como é habitual, o dia de hoje iniciou-se no ginásio, desta vez com o professor de música e os grupos do primeiro e segundo ano, que, durante cerca de uma hora, ensaiaram as músicas para a festa de Natal.

De regresso à sala de aula, a professora distribuiu as propostas de trabalho do dia anterior para os alunos corrigirem os erros. Posteriormente, a professora fez revisões para a prova de Estudo do Meio, em que lembrou quais eram os cinco sentidos e respetivos órgãos, os graus de parentesco da família e a constituição do corpo humano (cabeça, tronco e membros inferiores e superiores).

## **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia os alunos tiveram um pequeno ensaio com o professor de música. Durante o mesmo, os alunos ensaiaram algumas músicas e treinaram o instrumento musical: a flauta. Como referem Hohmann e Weikart (2003), “as crianças são criadoras de música. Gostam de cantar, tocar instrumentos musicais, inventar canções, movimentar-se ao ritmo da melodia, dançar e ouvir músicas” (p. 207).

É muito importante e motivadora a presença de música na escola. Sousa (2003) refere que “o objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a

sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (p. 18). Este autor refere, ainda, que “a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos” (p. 15).

Considero que num estado emocional tranquilo e prazeroso, os alunos estão mais predispostos a qualquer tipo de aprendizagem.

Relativamente aos conteúdos dados na área do Estudo do Meio – o Corpo Humano e os Cinco Sentidos, na abordagem destes, o aluno em si mesmo é detentor, através do seu corpo, das ferramentas experimentais necessárias que o ajudarão a compreender os mecanismos, processos e funcionamento das suas próprias percepções e sensações relativas ao mundo que o rodeia (Catita, 2007, p. 226).

**07/12/2012**

Hoje foi dia de visita de estudo ao *KidStuff*, que é um evento lúdico e educativo dirigido a famílias com crianças dos 0 aos 12 anos, Jardins de Infância, escolas e colégios do 1.º Ciclo e ATL. Neste evento, as crianças têm ao seu dispor uma grande quantidade e variedade de atividades lúdicas, educativas e pedagógicas, que contribuem para o seu desenvolvimento.

O objetivo desta visita, para além de os alunos poderem divertir-se, é o de aprender, pois o professor podia complementar o trabalho desenvolvido na sala de aula, através dos vários ateliês e *workshops* que estavam disponíveis.

Este evento contou com a participação de professores desta escola, que tiveram oportunidade de proporcionar aos seus visitantes experiências científicas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

De uma maneira geral, as visitas de estudo são sempre momentos bastante estimados pelos alunos. Almeida (1998) define a visita de estudo como “qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objectivos educativos mais amplos ao do mero convívio entre professores e alunos” (p. 51), que foi o caso. O mesmo autor considera que estas atividades são muito relevantes “senão mesmo fundamentais, no processo de ensino aprendizagem”, na medida em que facilitam a “aquisição de conhecimentos por proporcionarem um clima de aprendizagem mais descontraído, aspecto que se reflecte na motivação dos alunos, que passam a ficar mais disponíveis para aprender” (p. 19).

O aspeto motivador das visitas de estudo é outra vantagem deste tipo de atividade. Conforme salienta Monteiro (1995), “a visita de estudo é uma das

estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar” (p. 188). Contudo, não senti que a visita de estudo tivesse sido apreciada devidamente por todos os alunos. A registar: a desobediência de alguns alunos, que já foram referidos anteriormente por terem comportamentos desadequados, e no dia de hoje não foram exceção. Por esse motivo e, com a devida autorização da professora, repreendi dois dos referidos alunos por não conseguirem estar em condições de participar numa das atividades.

Contudo, e conforme menciona Jensen (2002), “as visitas de estudo, quando são bem organizadas, podem ser muito valiosas” (p. 83). Penso que os alunos teriam aproveitado mais se tivessem estado no recinto mais tempo, como alguns estiveram. Pois eram muitos os ateliês e *Workshops* interessantes em que os alunos queriam participar.

**11/12/2012**

Este dia foi dedicado à festa de Natal desta escola. Assim, todos os professores e educadores, tanto do pré-escolar, como do primeiro ciclo, estiveram presentes num auditório, junto da escola, onde decorreram as apresentações, que foram ensaiadas ao longo do período. A presença das estagiárias foi fundamental, para colaborar na organização dos alunos, consistindo a nossa função na orientação durante a entrada em palco das personagens.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Penso que este género de eventos proporciona o necessário convívio saudável entre a comunidade escolar e os pais. Segundo Agüera (2008), as festas representam “actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração das crianças” (p. 73). Para além desta função, as festas são também um dos elos de ligação entre a escola e a família, pois constituem uma oportunidade desta última tomar contacto e participar nas atividades desenvolvidas pelos seus educandos. De um modo geral, o ambiente vivenciado nestes momentos de festa é de harmonia, afeto e cooperação, contribuindo para a motivação e êxito das crianças.

Para Morgado (1999), “é importante que a comunicação com os pais e encarregados de educação assente numa atitude positiva”. Segundo este mesmo autor, tal “registo positivo poderá influenciar as expectativas dos pais face à escola e

aos próprios filhos” (p. 80). Deste modo, é importante que se mantenha uma proximidade e cooperação entre a escola e a família, pois são dois elementos fundamentais, que têm em comum o objetivo de promover a formação equilibrada da criança.

**14/12/2012**

Este foi o último dia de estágio, antes das férias de Natal, pelo que foi uma manhã de finalizações de trabalhos. Assim, a professora começou por distribuir os envelopes que irão conter as avaliações dos alunos, referentes ao primeiro período, e pediu-lhes para os ilustrarem.

À medida que iam acabando, as estagiárias ajudaram os alunos a completarem uma ficha de autoavaliação. Depois de terminarem, faziam um desenho livre. Entretanto, a professora pediu-nos para embrulharmos uma pequena lembrança da professora para os seus alunos.

De seguida, a professora efetuou com os seus alunos um exercício ortográfico, que consistia num ditado (este foi o primeiro ditado de um texto mais extenso). O texto era sobre o Natal.

A duas alunas com mais dificuldades, a professora propôs que trabalhassem com letras móveis para formarem palavras e frases.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Hoje, destaco o exercício ortográfico sobre o Natal, que estes alunos fizeram pela primeira vez. O ditado é algo complexo para um aluno, pois ele tem de passar o que o professor ou alguém diz para a escrita. Segundo Castro e Gomes (2000):

Na situação mais simples de escrita por ditado, partimos de uma cadeia fonológica para chegar a uma sequência ortográfica. Podemos recorrer às correspondências fonema – grafema (via fonológica, a cheio), ou recuperar directamente a forma escrita da palavra a partir da forma fonológica correspondente (via lexical, a tracejado) (p. 151).

No ditado, o aluno tem de estar atento para perceber bem o que é dito, senão perde-se com muita facilidade. Para além de ser um bom treino da língua, é um bom treino para a concentração da atenção.



**4/01/2013**

Neste dia, uma colega de mestrado iniciou o seu estágio no nosso grupo. Por essa razão, a professora solicitou aos alunos que se apresentassem um a um, dizendo o seu nome. De seguida, a professora relembrou algumas regras da Cartilha Maternal João de Deus, nomeadamente das letras “n” e “m”. Como consolidação, a professora distribuiu uma proposta de trabalho com exercícios das letras referidas anteriormente. Enquanto a turma trabalhava na proposta de trabalho, a professora chamou dois alunos à Cartilha.

### **Inferências e fundamentação teórica**

No dia de hoje, gostaria de salientar o método utilizado pela professora, para trabalharem a lição da letra “m”. Esta lição, bem como todas as outras, que já referi anteriormente, encontram-se organizadas na Cartilha Maternal João de Deus, que constitui o principal recurso deste método de leitura e que está presente nas rotinas diárias dos alunos, essencialmente dos que frequentam a sala dos cinco anos e o primeiro ano de escolaridade (alunos com seis anos).

Durante a lição, pude constatar que os alunos sabiam as regras deste método e aplicavam-nas corretamente e, tal como Ruivo (2009) defende “as crianças aprendem facilmente as regras de leitura se estas lhes forem apresentadas de uma forma organizada, metódica e diária” (p. 60).

**7/01/2013**

O dia teve início no ginásio e, depois das rotinas, a professora iniciou a leitura da história *João e o Pé de Feijão*. Terminada a história, a professora colocou algumas perguntas de interpretação, o que conduziu a um diálogo sobre algumas vivências dos alunos. De seguida, distribuiu uma proposta de trabalho, que incluía perguntas de interpretação e de gramática. A professora optou por realizá-la em conjunto e oralmente, insistindo com os alunos para que dessem respostas completas. Contudo, a conclusão do trabalho escrito foi realizada individualmente.

Depois do recreio e na área da matemática, a professora trabalhou com os calculadores multibásicos e introduziu o algoritmo da divisão inteira, contextualizando com situações problemáticas.

## **Inferências e fundamentação teórica**

No dia de hoje, saliento a importância de recorrer ao conto tradicional. Segundo Diniz (2001, p. 55), o conto “além de divertir a criança e de desenvolver a sua imaginação, proporciona-lhe experiências que a vão pôr em contacto com os seus problemas reais”. Para a mesma autora, o conto fornece ao aluno “modelos para os seus conflitos de momento” (p. 55).

Assim, o aluno ao ver como as personagens resolvem os seus problemas, pode encontrar formas de lidar com os seus próprios problemas, preocupações e inquietações.

**8/01/2013**

Neste dia, a professora recorreu aos 3.º e 4.º Dons de Froebel e dinamizou a atividade, orientando a construção da camioneta. Assim, contextualizou situações problemáticas, contando uma história. A maioria dos alunos já conhecia a construção e não teve dificuldade em realizá-la.

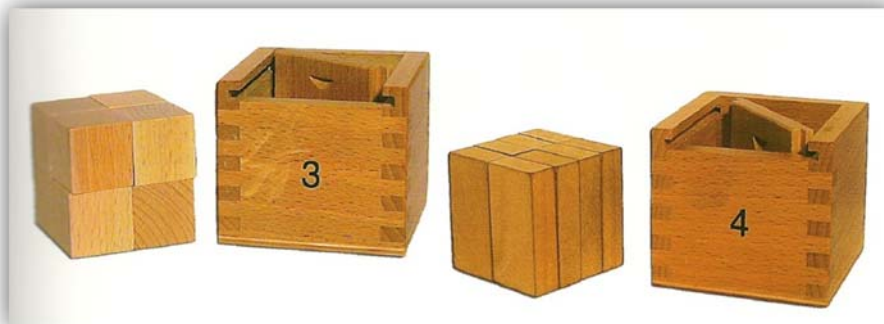
## **Inferências e fundamentação teórica**

Hoje destaco a utilização dos 3.º e 4.º Dons de Froebel na aula do domínio da Matemática, uma vez que, até ao momento, ainda não tinha observado nenhuma atividade com a utilização destes materiais em simultâneo. Pude constatar que são materiais educativos que apelam ao interesse dos alunos e promovem a realização de construções associadas a histórias.

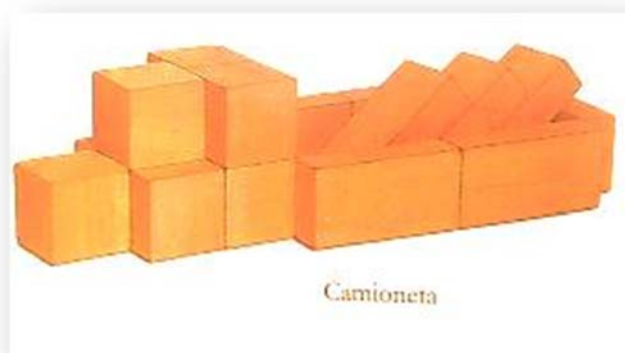
Achei interessante a manipulação das peças deste material, que fazem com que o aluno (e quem está a observar) se envolva na construção e assimile o que está a ser demonstrado.

Assim e segundo Caldeira (2009), “o princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objectos e extrair princípios matemáticos” (p. 61). Por sua vez, Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010) referem que o “prazer de fazer”, resultante da ação sobre os materiais, “leva os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem, efectuando as suas descobertas no âmbito dos conceitos e das ideias matemáticas” (p. 7).

Concluindo, considero uma vantagem, este material ser de fácil manuseamento e com características lúdicas, pois facilita a aprendizagem e compreensão da matemática.



Fonte: Caldeira (2009)  
 Figura 5 – 3.º e 4.º Dons de Froebel



Fonte: Caldeira (2009)  
 Figura 6 – Construção da camioneta

**11/01/2013**

Hoje, uma das colegas estagiárias lecionou uma aula. Começou por distribuir o material dos calculadores multibásicos e perguntou aos alunos que material tinham em cima da mesa e quais as características do mesmo.

Seguidamente, contextualizou uma situação, que levou os alunos a uma situação problemática para transporem para a colocação das peças nas placas. A colega ia orientando os alunos, na colocação das peças e, em simultâneo, elucidava as regras. Esta atividade inclui a adição e as suas partes constituintes (parcelas e total). Terminada a atividade, apresentou um jogo, que consistia na formação de duas equipas, tendo estas de responder a várias perguntas para avançar no percurso, que estava exposto no quadro.

Depois do intervalo e, finalizado o jogo, a colega propôs uma experiência com plantas, que consistia em expor uma planta com água e outra sem água ao sol; mais uma planta com água e outra sem água dentro de uma caixa.

No final da manhã, todas as turmas do primeiro ciclo dirigiram-se ao ginásio, para assistirem a uma atividade, onde dois atores dramatizaram o Dia de Reis.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Este género de atividades suscitam grande entusiasmo e, nesta turma, torna-se difícil controlar a disciplina. De salientar, mais um vez, o mau comportamento de dois elementos da turma.

Em relação à aula dada pela colega, considero que esta não correu bem, pelos factos já referidos anteriormente, que afetaram, claramente, o desenrolar da mesma.

No entanto, gostaria de salientar a experiência realizada na área do Estudo do Meio, citando Moreira (2006):

No Primeiro Ciclo, a escola deve proporcionar aos alunos mais do que as actividades clássicas de ler, escrever e contar. É necessário levá-los a experimentar. Aprender sobre Ciência e Tecnologia é adquirir o passaporte para a compreensão do mundo em que se vive e, assim, adaptar-se cada vez mais a ele. Quanto mais cedo isso acontecer, melhor (p. 145).

Considero que as atividades experimentais desenvolvem nas crianças inúmeras competências, tanto ao nível dos conhecimentos, como de capacidades, de atitudes e valores.

**14/01/2013**

Hoje assistimos a uma aula programada de uma colega de mestrado na sala ao lado da nossa.

A colega iniciou a aula a falar sobre plantas espontâneas e plantas cultivadas. Perguntou aos alunos se sabiam qual a diferença entre elas. Dois alunos responderam corretamente, explicando as diferenças.

Na área da matemática, a colega abordou a noção de metade. A metodologia utilizada consistiu em distribuir um envelope a cada aluno, que continha dezoito flores, feitas em esponja “eva”. Seguidamente contextualizou uma situação, remetendo para um tema falado numa aula anterior: “A fada mágica, que vocês já conhecem, deu metade das suas flores a um amigo. Coloquem metade das flores da fada no canto

superior direito. Terminou a aula com uma proposta de trabalho, que consistia numa composição coletiva, e entregou frases recortadas, para colarem junto da imagem correspondente. Depois da associação feita, a colega solicitou aos alunos que dessem um título ao texto.

Finda a aula, tivemos reunião com as professoras da prática pedagógica, para avaliação das aulas que foram dadas nesse dia. Durante a reunião, foram referidos os aspetos positivos e a melhorar, por parte das professoras da prática pedagógica e pelas colegas de estágio que assistiram às mesmas.

Das treze horas às catorze horas e trinta minutos os alunos almoçaram e brincaram no recreio.

Pelas catorze horas e trinta minutos os alunos tiveram aula de inglês. A professora iniciou a aula a cantar em inglês, dizendo: “Good afternoon, good afternoon” e os alunos respondiam: “Hello teacher...hello teacher”. A estrutura da aula apresentava quatro tarefas, que, depois de concluídas, foram classificadas como: “excelent; very good”.

A professora titular da turma regressou à sala e retomou a aula, falando de seres vivos e das suas características. Terminaram o dia realizando uma proposta de trabalho, que consistia em associar as partes constituintes de uma planta a uma imagem de uma planta completa.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Penso que a aula da colega correu bem, na medida em que foram cumpridos os objetivos a que se propôs. Um dos aspetos positivos foram a forma meiga, calma e carinhosa como a colega falou com os alunos e, igualmente, a metodologia utilizada. Relativamente aos conteúdos, julgo que podiam ter sido melhor trabalhados. Os aspetos a melhorar seriam: mais dinamismo e confiança nela própria.

De salientar a dinâmica da aula de inglês, na qual os alunos participaram de uma forma entusiasta.

A aprendizagem do Inglês é essencial nos dias de hoje, pois esta é considerada uma língua universal. As crianças têm diariamente contacto com o Inglês, na televisão, nos jogos de computador, em livros e revistas, em anúncios publicitários em *outdoors*, sendo por isso importante a aprendizagem tanto ao nível escrito como a nível oral.

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser acompanhada de variadíssimos materiais, que despertem o interesse dos alunos e os motivem, de forma a facilitar a mesma. Azenha (1997) diz que “a função do professor é criar

condições para que os alunos aprendam, propondo-lhes actividades de aprendizagem variadas e motivantes” (p. 8). Os alunos aprendem muitas coisas e certamente de muitas maneiras, mas têm de se sentir motivados, pois não existe aprendizagem sem motivação.

O mesmo autor diz-nos ainda que, quando “os alunos começam a aprender uma língua estrangeira, o factor novidade constitui, só por si, uma motivação preciosa. O professor tem o dever de não deixar esmorecer essa motivação natural e de não defraudar expectativas” (p. 12). É necessário, portanto, proporcionar aos alunos estratégias e metodologias dinâmicas. A aprendizagem de uma nova língua no 1.º Ciclo vai preparando a geração futura para o domínio desta língua. Neste dia foi o que constatei: uma aula dinâmica, contagiante e motivante.

**15/01/2013**

Hoje o dia começou, como é habitual, no ginásio. Já na sala de aula, a professora começou por lançar um desafio, pedindo aos alunos que contassem algarismos de dois em dois. No decorrer do desafio, perguntei à professora, se nós (estagiárias) podíamos participar, e a professora concordou. Depois colocou perguntas da tabuada do “dois”.

Terminado o desafio, a professora solicitou a dois alunos que fossem buscar os calculadores multibásicos. A professora explicou as regras do material e das funções de cada aluno e que iriam trabalhar a pares. A professora começou por contextualizar uma situação problemática para trabalhar com as peças dos calculadores. Ao mesmo tempo que ia expondo, ia relembrando noções como parcelas, total, as ordens e as classes.

Terminada a área da matemática, a professora solicitou aos alunos que retirassem o manual de Português para lerem um texto em silêncio. A dois alunos com mais dificuldades, a professora deu um caderno pautado para treinarem a escrita, copiando várias palavras.

Aos quatro alunos com diferentes dificuldades em ler, a professora fez revisões da letra “r” e dos seus valores, recorrendo à cartilha para ajudar na visualização das palavras.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Esta minha intervenção trouxe algum espanto aos alunos, o que fez com que nós (estagiárias) nos integrássemos, de uma forma divertida. De salientar a

importância de trabalhar o cálculo mental dos alunos, realizando pequenas atividades, que os levem a raciocinar. A tabuada é algo que todo o aluno deve conhecer, sob pena de ficar absolutamente paralisado perante a operação mais simples.

Exercitar a tabuada é imprescindível, pois "o importante é pôr em evidência a estrutura da nossa numeração decimal e ensinar o aluno a aplicar os resultados obtidos em situações análogas" (Mialaret, 1975, p. 75).

A tabuada deve ser um exercício repetido várias vezes, de uma forma pouco intensa, para que os alunos adquiram o mais completo automatismo.

**18/01/2013**

Mais uma vez, hoje a aula foi dada por uma das colegas de mestrado. A colega iniciou a aula explicando e recordando algumas regras de sala de aula. Seguidamente leu uma história: "A casinha de chocolate", adaptado por Ana Oom. À medida que contava a história, a colega ia mostrando imagens das personagens. Terminada a história, a colega colocou perguntas dirigidas de interpretação do texto, como por exemplo: "Quais as personagens do texto?"; "O que mostrava a Maria à velha?", entre outras perguntas.

Explicou as diferenças entre as palavras e que estas pertenciam a uma classe, à classe dos nomes. Através de diapositivos, a colega "contou" com a ajuda da Minnie e do Mickey para explicar a subclasse dos nomes: próprios e comuns e que se podem classificar quanto ao género (feminino e masculino) e quanto ao número (singular e plural).

Para finalizar a área de português, a colega distribuiu uma proposta de trabalho, que consistia em circundar a encarnado os nomes próprios e a azul os nomes comuns.

Para iniciar a área da matemática, a colega distribuiu um saco com algarismos móveis e o sinal de dividir. Contextualizou uma situação problemática, em que dois irmãos tinham seis rebuçados e queriam dividi-los de igual forma. À medida que ia explicando, exemplificava no quadro cada parte constituinte da operação da divisão: dividendo, divisor, quociente e resto.

Depois do intervalo, a colega solicitou aos alunos que escolhessem um envelope, que estavam distribuídos pela sala, e retirassem a imagem que estava lá dentro (eram imagens de letras). Em relação a cada envelope, a colega fazia uma pergunta e, depois de respondida, os alunos colocavam a letra no quadro, acabando por formar a palavra "plantas".

Após descobrirem o tema da experiência: “plantas”, a colega distribuiu um protocolo e disse o nome da experiência: “Cravos mágicos”. Solicitou que os alunos acompanhassem a leitura do protocolo, respeitassem os procedimentos e registassem as suas previsões sobre o que ia acontecer. Os procedimentos consistiam em colocar água nas três garrafas expostas, numa colocar corante encarnado e noutra corante azul e esperar pelos resultados. Como os resultados demoravam umas horas a surgir, a colega mostrou o resultado da experiência, já realizada em casa.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Nesta aula, salientoo comportamento desadequado de alguns alunos e tal como refere Amado e Freire (2002):

Comportamentos que, na sua essência, se traduz no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula; dito de outro modo, trata-se do incumprimento de um conjunto de «exigências instrumentais» que enquadram as actividades dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objectivos de ensino-aprendizagem («subsistema produtivo») traçados para esse espaço-tempo social e pedagógico. O carácter de «indisciplina» é imputado a estes comportamentos em virtude da «perturbação» que causam ao «bom funcionamento» da aula (p. 9).

Relativamente à aula dada, este tipo de comportamento afetou, claramente, o desempenho da colega, que, sentindo-se impotente face a tais comportamentos, não foi assertiva. Os aspetos a melhorar: a colega terá de demonstrar mais confiança, segurança e assertividade, o que, em falta despoleta este tipo de comportamento de indisciplina.

De facto, existe uma associação evidente entre a energia dos professores e a energia dos alunos. Uma influencia a outra. Neste caso, a colega estagiária mostrou pouco empenho e falta de energia, o que influenciou, claramente, a participação dos alunos na mesma. No entanto, a estratégia utilizada para consolidar as subclasses dos nomes, através da linguagem verbal com a linguagem visual, motivou os alunos na sua aprendizagem e ajudou-os na memorização das mesmas.

Como refere Calado (1994, p. 12), uma imagem “seja ela de que natureza for, venha ela de onde vier, continua a ser tomada como uma prova ou, se quisermos, como uma evidência”. Segundo esta mesma autora, a imagem “prende o olhar, desperta o prazer e desencadeia a evocação” (p. 13).



É evidente que o uso das novas tecnologias é uma mais-valia para os professores, pois a imagem tem cada vez mais um papel decisivo em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

**21/01/2013**

Hoje, durante a manhã, lecionei as três áreas curriculares, previamente planeadas. Iniciei a aula contextualizando o tema, solicitando que os alunos lessem as quatro frases que estavam espalhadas pela sala e que as observassem. Depois de o fazerem, perguntei se identificavam alguma diferença nelas. A diferença estava nos sinais de pontuação. Assim, chegámos ao tema da aula, os quatro tipos de frase: declarativa; interrogativa; exclamativa e imperativa.

Com suporte informático explanei as características de cada tipo de frase e, para finalizar, entreguei uma proposta de trabalho, como consolidação da matéria.

Na área da Matemática, expus situações problemáticas não rotineiras, tendo os alunos dramatizado cada situação, para uma melhor compreensão.

Pelas onze horas, todos os alunos do primeiro ciclo foram para o ginásio para assistirem a um pequeno concerto.

De regresso à sala continuei a aula, na área de Estudo do Meio. Em primeiro lugar solicitei que os alunos desenhassem o que eles achavam que era uma planta completa, de forma a obter as suas concepções. De seguida, expliquei as partes constituintes de uma planta completa.

Para concluir a aula distribuí uma proposta de trabalho, como forma de consolidar a matéria, onde os alunos tinham de fazer corresponder o nome das partes constituintes de uma planta completa (raiz, caule, folha, flor, fruto) a uma imagem.

Depois do habitual recreio, os alunos regressaram à sala de aula, onde tiveram a aula de inglês. Depois desta, tive oportunidade de concluir a atividade de estudo do meio, que consistia em solicitar a um aluno que retirasse uma planta de um vaso, para observarem a raiz da mesma.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Considero que a manhã de hoje não foi excelente, mas teve, a meu ver, características fundamentais, que correspondem ao ser-se professor, em que é preciso ser, saber ser e saber estar. Isto é, as relações pessoais são essenciais para que os saberes se transmitam, sejam eles cognitivos, emocionais, sociais e, para tal, é necessário ouvir os alunos e estabelecer diálogos. Assim, julgo ter estabelecido uma

boa relação com os alunos, que permitiu que a manhã fluísse, sendo evidente a implicação dos mesmos e, daí, considerar que atingi os objetivos a que me propus.

Como refere Sampaio (1996, citado por Curto, 1998), “os professores necessitam de criar espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afectiva, mediada por qualquer coisa que não seja o tradicional conteúdo curricular” (p. 26).

Considero importante escutar os alunos, para que percebam que têm um papel ativo em todo este complexo processo, que é o do ensino-aprendizagem.

**22/01/2013**

Neste dia a aula foi dada por uma colega de mestrado, que distribuiu um texto e solicitou aos alunos que lessem um período do mesmo. De seguida, fez a leitura modelo do texto, colocando perguntas dirigidas de interpretação. Durante a leitura do texto, surgiram as palavras: “giesta” e “rosmaninho” e a colega, projetou imagens destas flores em diapositivos.

Posteriormente, a colega explicou uma atividade, que consistia em responder a perguntas para completar um crucigrama que estava exposto no quadro.

A este momento seguiu-se uma atividade na qual a colega recorreu ao 5.º Dom de Froebel para trabalhar as frações. Depois de distribuir o material pelos alunos, a colega realizou questões dirigidas para rever as principais características do mesmo. Na sequência das mesmas, relembrou noções de unidade e de metade da unidade. Assim, introduziu o tema das frações, explanando as partes constituintes da mesma (numerador, denominador, traço de fração), representando no quadro uma fração e fazendo a legenda da mesma.

Para finalizar, na área de Estudo do Meio, a colega abordou as plantas e as suas partes comestíveis (raízes, caules, folhas, frutos e flores), exemplificando com amostras reais: cenoura, nabo, alface, brócolos, entre outros.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, a minha colega recorreu a um material estruturado criado por Friedrich Froebel, que até aqui ainda não tinha tido oportunidade de observar em contexto de sala de aula. Refiro-me ao 5.º Dom de Froebel. Este material matemático é constituído por vinte e um cubos inteiros, três cubos partidos em dois meios e outros três cubos partidos em quatro quartos.

Conforme referi no relato, a minha colega utilizou este material para trabalhar as frações e, tal como menciona Caldeira (2009):

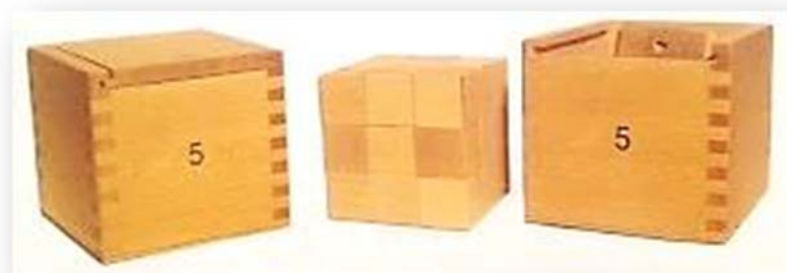
O trabalho inicial com as fracções pode ser processado por experiências de partilha equitativa. O conceito de unidade e a sua subdivisão em várias partes iguais devem ser realizados com diversos modelos, dinamizando, a linguagem oral, estabelecendo conexões com os símbolos (p. 303).

A mesma autora, citando Normas (1991), salienta que se devem utilizar “materiais manipuláveis para explorar fracções equivalentes e comparar fracções” (Caldeira, 2009, p. 303).

Assim, facilmente se percebe a pertinência de recorrer ao 5.º Dom de Froebel para trabalhar este conteúdo matemático, pois tal como menciona Caldeira (2009a), com este material didático, as crianças “desenvolvem o sentido do número e facilmente constataam que  $\frac{1}{2}$  representa a mesma porção que  $\frac{2}{4}$ , podendo perceber o que são fracções equivalentes (p. 303). Nesta aula, tive oportunidade de constatar esta potencialidade do material estruturado em questão. Contudo, não senti que os alunos tivessem entendido a noção de fração.

Para além deste aspeto, constatei que os alunos manifestavam dúvidas em como manipular este material.

No entanto, considero que este material tem vantagens, no sentido em que facilita a compreensão do abstrato, passando para situações concretas, o que favorece o raciocínio lógico-matemático dos alunos.



Fonte: Caldeira (2009)  
*Figura 7 – 5.º Dom de Froebel*

**25/01/2013**

Nesta manhã, uma das minhas colegas de mestrado deu a sua aula programada avaliada.

Na área da Matemática, a colega recorreu ao material *Cuisenaire* para introduzir o tema: itinerários, utilizando suporte informático com imagens do percurso que os alunos teriam de fazer, utilizando as peças do *Cuisenaire*. A colega contextualizou a atividade, dizendo que iam todos fazer uma visita a uma outra escola e informou os alunos que cada peça de uma unidade correspondia a dez quilómetros. Assim, foi orientando-os até chegarem ao destino.

Na área de Estudo do Meio, a colega distribuiu um protocolo e realizou a seguinte experiência: dois garrafões; um tapado com tecido; outro tapado com plástico. A colega solicitou que os alunos lessem o protocolo e acompanhou a leitura, ajudando aqueles alunos com mais dificuldade em ler. Passaram à experiência e a colega solicitou a dois alunos que fossem colocar água nos garrafões, para verificarem a permeabilidade e impermeabilidade dos materiais.

### **Inferências e fundamentação teórica**

De uma forma geral a aula correu bem, no sentido em que foram atingidos os objetivos a que a colega se propôs. Apreciei sobretudo a experiência, que suscitou entusiasmo e curiosidade nos alunos e demonstrou claramente a diferença entre os materiais permeáveis e impermeáveis.

Sendo as crianças investigadoras por natureza, deve-se aproveitar a sua curiosidade, para que, de uma forma simples, encontrem uma explicação científica. Tal como afirmam Cachapuz, Praia e Jorge; Martins; Pereira (2002, citado em Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007) “responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas” (p. 17). Considero que foi o que aconteceu nesta atividade.

**28/01/2013**

Neste dia dinamizei a manhã de aulas planificadas por mim, que teve como temas: a notícia, a cidade de Lisboa (área de projeto) e combinações matemáticas.

Para iniciar a aula, distribuí um jornal a cada aluno e dialogámos sobre o nome do jornal e sobre o que o jornal contém. Propus um desafio, em que os alunos tinham

de descobrir uma notícia, e, para tal dei algumas pistas: que a notícia estava numa página com um algarismo par e que a palavra que tinham de encontrar era um trissílabo e terminava na letra “s”. Um dos alunos encontrou a notícia rapidamente. Depois de a ler, dialoguei com os alunos sobre alguns temas, que surgiram naturalmente, a partir da palavra alugar.

Na área de Estudo do Meio, simulei uma visita de estudo ao Aqueduto das Águas Livres. Para tal, utilizei diapositivos com imagens das personagens Obélix e Astérix, que ajudaram a explicar para que serviam os aquedutos e quando é que tinha sido construído o Aqueduto das Águas Livres. Para finalizar a atividade apresentei imagens de três monumentos da cidade de Lisboa, para identificar se os alunos conheciam ou não. A maioria já conhecia e já tinha visitado.

Por fim, na área da Matemática enquadrei o tema dizendo que, depois desta visita de estudo íamos lanchar e os alunos podiam escolher entre três líquidos e três sólidos, mas só podiam escolher um líquido e um sólido. Assim, o desafio estava lançado e, para o concretizar, os alunos tinham um envelope com imagens de todos os alimentos para fazerem as combinações possíveis.

Finalizada a aula, houve a habitual reunião com as professoras orientadoras, em que fiz a minha autoavaliação e fui avaliada pela professora titular da turma e pela professora orientadora.

Depois do almoço e de regresso à sala de aula, os alunos tiveram a aula de inglês, onde mais uma vez a dinâmica da mesma foi uma constante.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Hoje, destaco a aula programada, dada por mim. A primeira reflexão que faço é relativamente à minha postura, que considero ter sido descontraída, mas assertiva. A segunda diz respeito aos conteúdos lecionados, que me pareceram adequados. Contudo, penso que deveria ter tido atenção a alguns pormenores, como por exemplo, ao tipo de letra utilizado nos diapositivos, que não era muito perceptível.

Tirando alguns aspetos, a meu ver, pouco relevantes, considero que atingi os objetivos desta aula, em que circulei pela sala, coloquei perguntas dirigidas, fiz interdisciplinaridade entre as áreas curriculares e mantive a turma envolvida nas atividades.

Relativamente à atividade de Estudo do Meio que dinamizei, está prevista no art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que configura a área curricular não disciplinar - Área de Projeto. Esta é entendida como área transversal do currículo, com tempo próprio nos horários de alunos e professores, é um espaço de articulação

horizontal entre as disciplinas de cada ano e que permite a ligação da Escola com o Meio.

A interdisciplinaridade é aconselhável, pois, segundo Piaget, ela "é objecto de significativas flutuações: a simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum" (Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T., 1994, p. 10).

Segundo Alves (2002), o estágio e a avaliação servem para "orientar o aluno no sentido do desenvolvimento de processos que contribuam para um papel mais ativo e autónomo na avaliação da sua aprendizagem" (p. 139).

A avaliação que foi feita, tanto pela professora titular de turma, como pela professora orientadora da prática profissional, foi positiva e encorajadora. De facto, uma avaliação e reflexão imediata deixa-nos orientadas e predispostas a melhorar o nosso desempenho.

## **29/01/2013**

O dia teve início com mais um comportamento desadequado de um aluno já referido anteriormente. A professora advertiu-o sobre a sua postura e aconselhou-o a modificar o seu comportamento.

Dando seguimento à aula, a professora recordou a tabuada do "dois" e do "três" e informou que iam aprender a tabuada do "quatro".

A professora orientou os alunos para aprenderem a tabuada do "quatro", recorrendo a material não estruturado (palhinhas) e solicitou que os alunos colocassem dois pares de palhinhas à sua frente e, a partir daí, foi pedindo que cada aluno juntasse mentalmente as palhinhas que tinha. Assim, foram percebendo que juntando quatro palhinhas às que já tinham iam aprendendo a tabuada do "quatro". Um aluno perguntou a razão pela qual três vezes o quatro dava o mesmo do que quatro vezes o três. Ao que a professora respondeu, exemplificando no quadro a diferença, visto que, embora tenha o mesmo resultado, não tem o mesmo significado, e referiu a propriedade comutativa da multiplicação.

Posteriormente a esta atividade, a professora distribuiu uma proposta de trabalho de matemática, em que os alunos tinham de completar a tabuada do "quatro" e resolver duas situações problemáticas.

No final da proposta de trabalho era pedido para pintar o dobro de três joaninhas. Findo o trabalho, os alunos tiveram o seu intervalo.

De regresso à sala de aula, a professora leu uma história: “O Pedro e o lobo”. Posteriormente colocou perguntas de interpretação, lembrando os tipos de frase e sinais de pontuação. Lembrou a importância de darem respostas completas. Depois do momento de perguntas e respostas, os alunos registaram-nas para uma folha pautada. A sete alunos com mais dificuldades, a professora distribuiu uma proposta de trabalho adequada às necessidades desses alunos.

Para finalizar a manhã, os alunos tiveram aula de música. Neste momento, os alunos descontraíram-se e estiveram envolvidos na aula, na qual o professor consegue dinamizá-la de uma forma divertida.

### **Inferências e fundamentação teórica**

As palhinhas são um material alternativo com o qual se pode desenvolver um trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo, abordando diversos conteúdos matemáticos. Segundo Caldeira (2009, p.318), com este material podem-se trabalhar diversas noções elementares, tais como a noção de cor, de quantidade, exercícios de contagem, noção de conjunto, operações de soma, subtração, multiplicação e divisão, entre outras.

O estudo dos números e operações envolve a compreensão do conceito de número, da representação dos números e dos aspetos que se prendem com a realização de cálculos. Envolve também o seu uso nas mais variadas situações, desde a criação de materiais não estruturados até à vida quotidiana bem como outras áreas disciplinares.

Segundo Ponte e Serrazina, 2000:

A compreensão global dos números e das operações bem como a sua utilização de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos, desenvolve estratégias úteis de manipulação dos números e operações. O reconhecimento e a utilização de diferentes formas de representação das operações são um facilitador de apreensão de conceitos(p. 135).

Neste dia, a professora teve de responder a uma dúvida de um aluno e o uso de diferentes formas de representação aumentou a compreensão da operação e das suas propriedades, nomeadamente a propriedade distributiva da multiplicação, em relação à adição, que é a base para a compreensão do algoritmo.

Relativamente aos trabalhos diferenciados, penso que o facto de a professora os ter para os alunos com mais dificuldades é bastante importante, pois tal como

refere Morgado (1999), cada professor deve procurar “desenvolver um trabalho que promova a formação global dos alunos e potencie condições favoráveis à definição de percursos bem-sucedidos para todos os alunos” (p. 15), de modo a não levar à desmotivação e desinteresse deles.

**04/02/2013**

Neste dia, assistimos a uma aula dada pela colega de mestrado numa turma de segundo ano. Assim, a colega iniciou a aula com o tema frações, apresentado em diapositivos vários exemplos explicativos do que é uma fração. Depois de explanado o conteúdo, a colega já tinha distribuído material com imagens de diferentes figuras geométricas, divididas em várias partes e, a partir daí, dinamizou uma atividade em que explorou as partes constituintes das frações.

De seguida, abordou os constituintes de uma planta completa, colocando no quadro um puzzle que continha as diferentes partes da planta e as respetivas funções.

Por último, apresentou um texto, fazendo a leitura modelo, que falava dos adjetivos. Formulou perguntas de interpretação dirigidas, solicitando respostas completas. Questionou alguns alunos sobre as categorias morfossintáticas de algumas palavras.

Finda a atividade, a reunião com as orientadoras da prática pedagógica teve lugar logo de seguida, na biblioteca da escola, onde foram discutidos os aspetos positivos e a melhorar.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Relativamente à aula da colega, considero que esta foi bem conduzida e teve os resultados pretendidos. O facto de a colega ter recorrido a diferentes estratégias para dar os conteúdos planificados resultou com este grupo de alunos. Desde as imagens das diferentes figuras geométricas divididas, para dar as frações, ao puzzle, para dar as várias partes de uma planta, considero que estes materiais tornaram a aula divertida e, de certa forma, implicaram os alunos na mesma.

Segundo Arends (1995), “os jogos, os puzzles e outras actividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca é um outro meio que os professores utilizam para tornar as suas aulas interessantes” (p. 126). A atividade realizada para a abordagem dos adjetivos foi, igualmente, atrativa.



**05/02/2013**

No dia de hoje, a professora fez revisões sobre alguma das matérias dadas e distribuiu uma proposta de trabalho sobre as mesmas. Para finalizar a manhã, a turma teve aula de música, na qual, mais uma vez, se proporcionou um ambiente divertido e descontraído.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Relativamente a este dia, gostaria de refletir sobre a importância da Expressão Musical. Segundo Jensen (2002), a educação musical “tem benefícios académicos e sociais positivos, quantificáveis e duradouros”, salientando também que a música pode ser “vital para posteriores actividades cognitivas” (p. 62).

De acordo com Kalmer (citado por Jensen, 2002), a educação artística, na qual se inclui a educação musical, “facilita o desenvolvimento da linguagem, aumenta a criatividade, incentiva a predisposição para a leitura ajuda o desenvolvimento social, apoia o desempenho intelectual em geral e estimula atitudes positivas em relação à escola” (p. 64). Perante estas potencialidades percebe-se que a música pode constituir uma componente enriquecedora e promotora de diversas aprendizagens essenciais para o desenvolvimento dos alunos.

O mesmo investigador defende ainda que “a música estabelece muitas correlações positivas com a escola” (Kalmer, citado por Jensen, 2002, p. 64). Estudos desenvolvidos por outros investigadores reforçam esta ideia, na medida em que demonstraram que a frequência de sessões de Expressão Musical “é encarada pela maioria das crianças com entusiasmo”, promovendo “a alegria e boa disposição” e facilitando “a comunicação entre crianças, entre estas e os educadores” (Amaral, 2004, p. 110).

Tanto na aula de Expressão Musical desta manhã, como nas restantes em que tive oportunidade de estar presente, pude constatar que no decorrer das mesmas os alunos estiveram sempre muito motivados e entusiasmados com o trabalho desenvolvido, existindo sempre um clima de alegria e boa disposição. Tal como já referi, anteriormente, considero que um clima descontraído e alegre predispõe os alunos para uma melhor aprendizagem.

**08/02/2013**

Este foi o último dia de estágio nesta turma e como se aproxima o Carnaval, os alunos vieram mascarados. Durante o primeiro momento da manhã, os alunos brincaram no recreio com serpentinas e exibindo as suas máscaras. De seguida, passaram na sala de aula, apenas para a professora informar sobre a atividade que se iria seguir: os primeiros e segundos anos iam para o ginásio para um concurso de máscaras. O júri era composto pelos quatro professores respetivos de cada turma. A pontuação era de um a dez pontos. No final do concurso saíram quatro vencedores: um primeiro e segundo lugar do primeiro ano e um primeiro e segundo lugar do segundo ano. Para os restantes havia uma pequena lembrança.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Relativamente a estedia, destaco o concurso de máscaras de Carnaval. Momentos como este contribuem para o processo de construção social das crianças e para o reconhecimento e apreciação dos aspetos culturais. Segundo Estanqueiro (2010, p. 76), a escola “mais do que um espaço físico, é um espaço relacional”. Sarmiento (2009) reforça esta ideia salientando que a escola “deve assumir-se como o contexto social que é, com a vida real que aí existe, marcada pelas interações sociais que a dinamizam” (p. 49).

Atividades como esta, em que é promovido um clima de respeito mútuo, contribuem para o desenvolvimento da criança como ser social, desenvolvendo, em simultâneo, a sua autonomia e a sua independência, constituindo-se um ser autónomo, integrado num contexto de relação com os outros. No entanto, não posso deixar de referir que dois alunos recusaram-se a participar, pois sentiram-se demasiado expostos e não tiveram maturidade para contornar a situação.

### **3. 3.ª Secção – Período de estágio no 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Esta secção corresponde ao terceiro momento de estágio realizado no período de 4 de março a 26 de abril de 2013.

#### **3.1. Caracterização da turma**

A turma frequenta o 4.º Ano do Ensino Básico e é composta por vinte e um alunos, dos quais quinze são do sexo feminino e seis do sexo masculino.

De uma forma geral, a turma é muito interessada e participativa e sente maior interesse pelas áreas de Estudo do Meio e História de Portugal.

Existe uma aluna que requer especial atenção: está diagnosticada com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), apresenta grandes dificuldades de aprendizagem, beneficia de apoio individual e está abrangida por um Plano Educativo Individualizado (PEI).

### **3.2. Caracterização do espaço**

Esta sala de aula encontra-se no 1.º andar do Jardim-Escola, em frente às escadas exteriores e é relativamente espaçosa. As mesas estão dispostas de forma a estarem viradas para o quadro interativo, disponível na sala, bem como um quadro de ardósia, mas que não é utilizado. Nos dias de prova as mesas ficam separadas. A secretária da professora está na parte de trás da sala, junto à janela.

Existem armários para se guardar diversos materiais, desde os dossiês dos alunos aos materiais escolares.

Nas paredes, a professora expõe alguns trabalhos das diversas áreas curriculares, sendo estes renovados quase todas as semanas. Por cima desta exposição existem diversos materiais de apoio ao ensino, impressos por computador e plastificados, nomeadamente os graus dos adjetivos, os tipos de sujeito, os números primos, entre outros.



*Figura8 – Sala de aula do 4.º A*

### 3.3. Horário

Quadro 4 – Horário do 4.º A

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9h00min 11h00min	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h00min 11h20min	Recreio				
11h20min 13h00m	Português	Matemática/ Estudo Acompanhado	Português	Matemática	Português/ Estudo Acompanhado
13h00min 14h30min	Higiene/Almoço/Recreio				
14h30min 15h30min	Inglês	<b>Expressão e Educação Musical I</b> (14h30/15h20)	Estudo do Meio/ Área de Projeto	Estudo do Meio/ Estudo Experimental das Ciências <b>Cerâmica (mensal)</b>	<b>Clube de Ciências</b> (14h30/15h20)
15h30min 16h30min	<b>Expressão e Educação Plástica</b>	Expressão e Educação Musical II <b>Orquestra (quinzenal)</b> (15h20/16h10)	<b>Expressão e Educação Físico- -Motora I</b>	Estudo do Meio/ Estudo Experimental das Ciências	<b>Inglês</b>
16h30m 17h00m		Estudo do Meio (História de Portugal)	Estudo do Meio (História de Portugal)	Expressão e Educação Físico- -Motora II	Estudo do Meio/ Educação para a Cidadania

### 3.4. Rotinas

Tal como nos outros anos, o 4.º Ano A começa o dia no exterior ou no ginásio, consoante as condições atmosféricas. Antes de irem para a sala, os alunos vão à casa de banho.

Esta turma tem uma rotina que se caracteriza por, semanalmente, às terças-feiras, os alunos, com o seu material escolar, trocarem de lugar. Normalmente, esta troca ocorre no início do dia, com a exceção dos dias em que realizam provas.

## Relatos e fundamentação teórica

04/03/2013

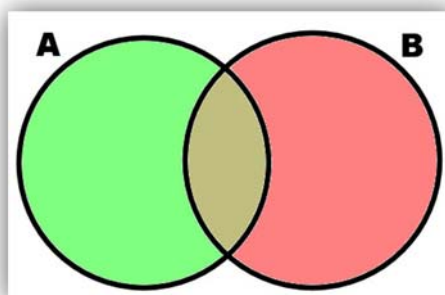
Este foi o primeiro dia nesta sala. A professora solicitou que nos apresentássemos e, de imediato, estabeleceu-se um diálogo descontraído e divertido, em que os alunos nos fizeram algumas perguntas, como por exemplo: - Qual era nossa idade? - Qual a nossa cor preferida? - Qual o animal preferido? - Quando é que fazíamos anos?

De seguida, a professora iniciou matéria nova: conjuntos e diagramas de Venn, recorrendo ao quadro interativo para tal. Assim a apresentação explicativa dos conjuntos era a seguinte:  $A = \{1,2,3,4,5,6\}$ , representação em extensão ou  $A = \{\text{números naturais menores que } 7\}$ , representação em compreensão. A professora acrescentou, ainda, que os conjuntos também podem ser representados através de um diagrama (diagrama de Venn).

## Inferências e fundamentação teórica

Neste primeiro dia, nesta sala, gostaria de destacar a forma como fomos recebidas, pois sentimo-nos acolhidas e bem-vindas.

Relativamente à matéria nova que foi lecionada, refiro os diagramas de Venn (figura 6), nos quais todos os elementos de um conjunto que tenham uma propriedade comum são representados no interior de uma mesma linha fechada, que representa um conjunto (Alves, 2013, p. 135).



Fonte: <http://www.blogodisea.com>  
*Figura 9 – Diagrama de Venn*

Segundo Jensen (2002), “depois de aprender, o cérebro necessita de um tempo para processar e repousar” (pp. 79-80). Após o processamento e o devido repouso, o treino é essencial, pois, de acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira

(1999), o treino “em procedimentos de cálculos deveria constituir uma prioridade para os primeiros anos de escolaridade, funcionando como um pré-requisito para uma aprendizagem posterior de competências ligadas ao pensamento e à resolução de problemas” (p. 21).

Note-se que se tratou de matéria nova e os alunos precisam de tempo para assimilar as novas aprendizagens e, acima de tudo, precisam de treino, pois, só assim, conseguirão adquirir as competências que se pretendem.

**05/03/2013**

Hoje, os alunos desta turma realizaram uma prova sumativa de Estudo do Meio. Para tal, as mesas estavam individualmente dispostas. Durante a prova, os alunos estiveram sempre em silêncio. Depois de concluída a prova, a professora realizou a chamada da tabuada, que consiste em fazer perguntas aos alunos, de forma aleatória, relativas às tabuadas.

Constatei que a professora, consoante os alunos, colocava perguntas de maior ou menor grau de dificuldade.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A avaliação é de extrema importância, uma vez que este processo permite ao professor detetar falhas nas aprendizagens dos alunos.

De acordo com o artigo 24.º, Modalidades de Avaliação, disposto no Decreto-Lei n.º 139/2012, a avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivo a classificação. Esta avaliação sumativa é interna, o que significa que é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

**11/03/2013**

Neste dia, a professora começou por orientar a organização dos trabalhos dos alunos nos respetivos dossiês. Atividade em que nós (estagiárias) colaborámos. Esta tarefa consiste em colocar os trabalhos nos respetivos separadores das diferentes áreas curriculares.

De seguida, a professora distribuiu um texto de António Torrado, intitulado *O anel*, *In Histórias do dia*, um *site* disponibilizado na internet.

Num primeiro momento, os alunos leram em silêncio, bem como nós (estagiárias). A seguir, a professora fez a leitura modelo do texto e, posteriormente, os alunos leram períodos do mesmo e fizeram a sua autoavaliação. A professora concordava ou não e ia registrando as suas conclusões.

Depois, solicitou a um aluno que fizesse um resumo da história, que tinham acabado de ler. A professora colocou perguntas de interpretação dirigidas, como por exemplo: - Quem são as personagens principais? - Características psicológicas da Lídia? - Retrato psicológico da amiga Elisa?

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia destaco a leitura silenciosa feita pelos alunos e por nós, estagiárias. Esta inicia o aluno na história e a leitura modelo permite ao aluno sentir e acompanhar a mesma.

Gostaria de referir que recorrer a textos de um autor como António Torrado é uma das formas de oferecer aos alunos alguns dos melhores textos que se publicam no nosso país, visto ele ser já considerado como um dos «clássicos da literatura infantil portuguesa» (Magalhães, 2008, p. 71).

Outro momento a referir é o da autoavaliação, que não deixa de ser uma boa estratégia, no sentido em que ajuda o aluno a tomar consciência do seu desempenho e de fatores que influenciam os seus resultados escolares (Estanqueiro, 2010, p. 97).

### **12/03/2013**

Hoje foi dia dos pais dos alunos da turma estarem presentes na sala durante a manhã. No primeiro momento da manhã, a professora propôs uma atividade com o 6.º Dom de Froebel, em que formulou perguntas dirigidas aos alunos sobre as características deste material.

De seguida, a professora convidou os pais a realizarem uma construção (o templo); posteriormente, pais e alunos construíram a “ponte”. Seguidamente, a professora sugeriu que inventassem uma construção, o que proporcionou um momento agradável e divertido.

Para finalizar a manhã, a professora fez uma pequena apresentação aos pais na qual os alunos, em que cantavam uma canção, ao mesmo tempo que faziam um jogo com palmas, mostrando uma destreza rítmica fantástica.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A presença dos pais na sala dos filhos, para além de fortalecer a relação entre ambos, é bastante benéfica, visto que, de acordo com Marques (2001), não são apenas os pais que têm responsabilidades na educação dos filhos, sendo que, "... os pais são os primeiros educadores das crianças e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros insubstituíveis na assunção dessa responsabilidade" (p. 12).

Estanqueiro (2010) também reforça esta ideia, referindo que várias "investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, (...) e promove o rendimento escolar dos alunos" (p. 111).

Em suma, a abertura da escola aos pais pode contribuir para uma melhor relação entre os pais e os seus filhos e entre os pais e os professores, ou seja, permite incentivar os pais a serem melhores pais, estimulando os professores a serem professores mais competentes.

Na minha opinião, a possibilidade de os pais, participarem nas metodologias utilizadas pelos filhos, proporciona uma partilha única de interação entre ambos e, fortalece a participação dos pais na vida dos filhos.

**15/03/2013**

Neste dia a sala estava com as mesas dispostas em grupo. Os alunos iniciaram a manhã a escrever sumários do dia anterior e do próprio dia.

De seguida, a professora ditou um poema, intitulado "A sementeira", do livro "*Poemas da Mentira e da Verdade*", da autoria de Luísa Ducla Soares. Posteriormente, a professora comunicou as notas de Português, referentes a este segundo período, fazendo a média com o primeiro. Houve alunos que mantiveram as notas, outros que subiram e outros que desceram.

O resto da manhã foi para brincar, visto ser o último dia de aulas antes das férias da Páscoa. Para tal, a professora autorizou a turma a trazer os jogos que quisessem. Assim, desde pingue-pongue a jogos de tabuleiro e cartas, cada um entreteve-se à sua maneira.



## **Inferências e fundamentação teórica**

Os momentos de brincadeira servem para as crianças descobrirem o mundo que as rodeia, para descobrir os outros e a si próprias. Também servem para aprender a observar o ambiente, a conhecer regras e a dominá-las (Solé, 1991, p. 17).

Tendo em conta o árduo trabalho dos alunos, momentos como este são essenciais. Até porque vão ao encontro do princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança, sendo o direito de brincar tão fundamental como o direito à saúde, à segurança ou à educação (Solé, 1991, p. 18).

Parece-me uma boa estratégia promover momentos de descontração e agradáveis que proporcionem bem-estar.

**02/04/2013**

No dia de hoje, os alunos regressaram às aulas, depois das férias da Páscoa. Como calhou numa terça-feira, foi dia de mudança de lugar.

A manhã foi preenchida com a correção de provas finais de 4.º ano de Português e Matemática, que os alunos fizeram durante as férias.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Esta prova, para a qual os alunos se estão a preparar, no ano anterior era designada por prova de aferição e não tinha influência na avaliação final do aluno. Este ano, foram redefinidos alguns objetivos e, tendo em conta que a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, esta tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico.

Para além das avaliações sumativas internas, como referi anteriormente, existem as avaliações sumativas externas, que são da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito e que compreendem a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos nas disciplinas de Português e Matemática (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

**05/04/2013**

Neste dia, a professora iniciou a aula a distribuir um modelo de uma prova final, para os alunos colocarem no dossiê de casa.

De seguida, a professora solicitou-nos que fôssemos buscar calculadores multibásicos, para a professora trabalhar a leitura de números, algarismos de maior e menor valor relativo e algarismos de maior e menor valor absoluto. O trabalho partiu do número 4 013 002, representado pelas peças dos calculadores e a professora ia formulando perguntas dirigidas aos alunos, insistindo para que dessem respostas completas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Segundo o primeiro ponto da Lei de Bases do Sistema Educativo, capítulo V (Recursos materiais), são considerados recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa. É o caso dos calculadores multibásicos, que, tal como já referi anteriormente, são um material polivalente, apelativo, prático e de fácil manuseamento.

O Programa de Matemática do Ensino Básico (M. E., 2009) refere que “os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas.” (p. 14).

**08/04/2013**

Neste dia, a professora comunicou as notas do trabalho que os alunos tinham realizado anteriormente, que consistia na realização de provas de preparação para a Prova Final de Português, a realizar em maio.

De seguida, a professora pediu-nos para irmos buscar o 5.º Dom de Froebel, onde contextualizou uma situação em que uma menina, de nome Marta tinha ido ao centro comercial comprar um sofá. Assim, a professora orientou a construção do “centro comercial” e do “sofá”.



Fonte: Caldeira (2009)  
 Figura 10 – Construção do Centro Comercial



Fonte: Caldeira (2009)  
 Figura 11 – Construção do sofá

## Inferências e fundamentação teórica

Tal como já tinha referido anteriormente, este material caracteriza-se por ser cativante e de fácil manipulação.

Contudo o que considero mais pertinente foram as apresentações das situações problemáticas, que foram claras. Pois, segundo Arends (1995) “O aspecto mais importante a este respeito é o facto de a situação problemática funcionar como pano de fundo para a restante parte da aula, e a sua apresentação dever captar o interesse do aluno...” (p. 404).

**09/04/2013**

Nesta manhã dei a minha aula programada, em que os temas consistiram em: Português – Classificação de estrofes, quanto ao número de versos; Matemática – Percentagens e Estudo do Meio – Países Lusófonos.

Iniciei a aula relembrando algumas regras de comportamento e solicitei a alguns alunos que dissessem o que não podiam fazer na sala de aula. Seguidamente, introduzi o tema de Português, perguntando que tipo de texto eu estava a verbalizar: “Lá vai uma, lá vão duas, três pombinhas a voar, uma é minha outra é tua, outra é de quem a apanhar”, ao que me responderam que se tratava de um texto escrito em verso. Posteriormente, apresentei diapositivos, explicando que uma estrofe se tratava de um conjunto de versos e que podíamos classificar as estrofes quanto ao número de versos. Assim: estrofes de um verso, monóstico; de dois versos, dístico ou parelha; estrofes de três versos, terceto; estrofes de quatro versos, quadra; estrofes de cinco versos, quintilha; estrofes de seis versos, sextilha; estrofes de oito versos, oitava; estrofes de dez versos, décima. Em relação às estrofes com sete e nove versos, normalmente diz-se que são estrofes de sete e nove versos.

Na área da matemática distribuí bombons de várias cores a cada aluno e perguntei a cada um, quantos bombons tinham e de que cores. Expliquei o que significava a palavra percentagem, que vinha do latim *per centum* e que queria dizer qualquer quantidade dividida por cem.

De seguida, preencheram a quadrícula (10x10), com o número de bombons, correspondentes a cada cor, partindo da representação em fração e em número decimal para a percentagem. Para finalizar propus duas situações problemáticas, em que os alunos tinham de calcular a percentagem de raparigas de um grupo de 100 alunos, sabendo que 35 eram rapazes.

Na área do Estudo do Meio, apresentei um *Powerpoint*, em que expliquei o significado de Países Lusófonos e mostrei algumas imagens representativas desses países. Indiquei a localização dos mesmos, o número de habitantes e a sua bandeira. Como proposta de trabalho, distribuí um mapa-múndi com espaços para os alunos colarem as bandeiras correspondentes aos Países Lusófonos. Como consolidação da matéria, formulei as seguintes questões: Quais são os Países que falam a Língua portuguesa? Em que continentes se localizam?

Finalizei a manhã agradecendo aos alunos a sua participação e colaboração.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia senti-me bastante bem ao dinamizar as atividades que preparei. No entanto, foi na área de Português que me senti menos à vontade, talvez por ser no início da aula. Penso que a planificação representa um instrumento essencial para o sucesso das nossas futuras aulas e, apesar de considerar que a planificação não se concretizou tal como fora planeada, tornou-se na minha base de condução da aula. Foi na área de Estudo do Meio, que a atividade correu melhor, pois os alunos participaram, de forma entusiasta e enérgica.

De referir que o conteúdo lecionado na área de Português está descrito no Programa de Português do Ensino Básico (M.E., 2009, p. 39) e os textos selecionados são propostos pelas Metas Curriculares de Português, de agosto de 2012.

Um desses textos “Quem sou eu?” de António Manuel Couto Viana in *Versos de Cacaracá* permitiu-me estabelecer um pequeno diálogo com os alunos e a determinada altura perguntei: “E tu, Diogo, quem és tu?” Com esta pergunta pretendi que o aluno pensasse em si e tentasse caracterizar-se psicologicamente e emocionalmente. Neste momento considero que trabalhei a inteligência emocional, no sentido que tentei que o aluno compreendesse a pergunta e gerisse a resposta da maneira adequada.

Moreira (2004) refere que “a inteligência emocional refere-se à capacidade de compreender e de gerir o mundo interno dos indivíduos (as emoções) de forma a conseguir um funcionamento interpessoal mais adequado que tenha interferência a outros níveis, nomeadamente da aprendizagem” (p. 14).

O conteúdo de Matemática lecionado é proposto nas Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, no domínio da OTD4 (Organização e Tratamento de Dados, 4.º Ano).

O conteúdo lecionado de Estudo do Meio vem descrito na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (M.E., 2004, p. 122) como sendo

uma competência específica do 4.º Ano de Escolaridade, mais especificamente no Bloco 4 — À descoberta das inter-relações entre espaços.

**12/04/2013**

Neste dia fui surpreendida por uma das professoras da Prática Pedagógica, que solicitou que fizesse a leitura e interpretação de um texto, analisando duas frases sintaticamente.

Iniciei a aula relembrando algumas regras de comportamento e continuei com a leitura modelo do texto, que se intitulava “A borracha cansada”, de António Torrado, incluído num dos seus livros: *Da Rua do Contador para a Rua do Ouvidor*. De seguida, solicitei a alguns alunos que lessem o texto e comecei por perguntar quem era a personagem principal deste texto e qual era a ação descrita. Os alunos responderam corretamente e, a partir daí, formulei perguntas dirigidas e inferenciais.

Em determinada altura, solicitei a um aluno que imaginasse como seria um lápis com soluços e, de uma forma divertida, o aluno demonstrou-me o que imaginara.

Uma das propostas que fiz foi que os alunos imaginassem que tipo de profissão poderia ser a borracha. O que despoletou respostas como: “Podia ser bombeira, «apagava» os fogos!”; ou “Apagava palavras caras”.

Num outro momento, solicitei a dois alunos que dramatizassem o transporte da régua, que perdera os centímetros, na maca para o hospital. O que proporcionou uma situação divertida.

Por sugestão da professora da Prática Pedagógica, solicitei a um aluno que fosse escrever uma das frases, que já tínhamos analisado oralmente, para fazer uma demonstração aos colegas. A frase era: - A borracha foi ao médico. Sujeito simples – A borracha; Predicado – foi ao médico. A outra frase analisada oralmente era: “A senhora está num grande risco”. Sujeito – A senhora; Predicado – está num grande risco; Predicativo do Sujeito – num grande risco.

Agradei aos alunos e disse à professora que tinha terminado.

De seguida tivemos a reunião de avaliação das aulas, que consistiu numa reflexão sobre as mesmas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Inicialmente, fiquei bastante nervosa com a surpresa desta aula, contudo, pareceu-me que a conduzi bem e dinamizei-a corretamente. No entanto e erradamente, ao referir o Predicativo do Sujeito de uma das frases, não o relacionei

com o verbo copulativo “estar” e, por isso, foi-me chamada a atenção para essa falha. Considero que foi positivo perceber onde errei, pois deu-me a noção do que posso melhorar e trabalhar mais.

Gostei dos momentos em que dinamizei o diálogo estabelecido e das perguntas inferenciais que coloquei e da própria relação que estabeleci com os alunos.

No entanto, não concordo com tudo o que foi dito sobre a minha prestação.

### **15/04/2013**

Neste dia, assistimos a uma aula de uma colega de mestrado, em que estiveram presentes as orientadoras de estágio.

A colega iniciou a aula com a área de Estudo do Meio. Falou dos Países Lusófonos, explicou o que eram e apresentou diapositivos mostrando a localização dos mesmos e algumas características e curiosidades de cada país.

De seguida, distribuiu um texto sem pontuação, para os alunos colocarem os sinais adequados. Por fim, distribuiu material para trabalhar a subtração, tendo os alunos de relacionar as bandeiras dos países com algarismos, para conseguirem chegar ao resultado da operação.

Depois da aula dada, as estagiárias que assistiram e as que foram avaliadas reuniram-se, para reflexão. Foram indicados os aspetos positivos e a melhorar de cada estagiária.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Penso que a aula da colega não correu muito bem, porque foi demasiado expositiva e porque a colega não dinamizou suficientemente para envolver os alunos. Contudo, considere os materiais que utilizou de grande qualidade, apelativos e práticos.

### **16/04/2013**

Neste dia, a minha colega de estágio deu a aula da manhã. Os temas atribuídos foram: Português, relações gráficas e fonéticas das palavras: palavras parónimas; Estudo do Meio, emigração, e na área da Matemática, números primos e números compostos.

Para começar a aula, a colega solicitou a colaboração dos alunos para estabelecer as regras de sala de aula. Iniciou a leitura modelo de um excerto do livro

*Beatriz e o Plátano*, de Ilse Losa, e solicitou a leitura do mesmo por parte de alguns alunos. Depois, colocou oralmente algumas perguntas de interpretação, seguida da apresentação de um *powerpoint* sobre as relações gráficas e fonéticas das palavras: as palavras parónimas. Para consolidar os conhecimentos, os alunos realizaram uma proposta de trabalho. Esta foi resolvida por escrito.

Terminada a proposta de trabalho, a colega fez uma apresentação em *powerpoint* estabeleceu um diálogo com os alunos sobre emigração. Antes de terminar a área de Estudo do Meio, a colega solicitou a participação dos alunos na realização de um crucigrama.

Para finalizar, na aula de Matemática, a colega abordou o tema dos números primos e dos números compostos, através do “*Crivo de Eratóstones*”, fazendo com que os alunos chegassem à noção de números primos e de números compostos. Esta atividade foi realizada no quadro interativo, através da colaboração de alguns alunos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A prestação da minha colega ao longo da manhã correspondeu aos objetivos a que se tinha proposto. Contudo, considere a aula de Estudo do Meio expositiva e pouco dinâmica.

**22/04/2013**

Hoje, a professora iniciou a manhã a corrigir uma das provas modelo da Prova final, que os alunos tinham realizado em casa. De seguida, dinamizou alguns exercícios de leitura de números e de cálculo do volume de prismas (prisma quadrangular), utilizando o material estruturado *Cuisenaire*.

Antes do intervalo da manhã, a professora fez a chamada da tabuada.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Sobre as potencialidades e conteúdos que podem ser trabalhados com o material *Cuisenaire*, e em concordância com Palhares e Gomes (2006, citados por Caldeira, 2009) podemos destacar:



Fazer e desfazer construções, fazer construções a partir de representações no plano, cobrir superfícies desenhadas no papel quadriculado, medir áreas e **volumes**, trabalhar simetrias, construir gráficos de colunas, estudar fracções e decimais, estudar as propriedades das operações, efectuar a decomposição de números, efectuar a ordenação de números e comparar “partes de” e resolver problemas (p. 129).

Gostaria de destacar o domínio dos conceitos matemáticos da professora e a utilização de uma linguagem clara e correta, que orientou os alunos na manipulação do material e também possibilitou-lhes uma experimentação dos princípios matemáticos e consequente construção de conceitos.

**23/04/2013**

Nesta manhã, a professora deu-me oportunidade de dinamizar atividades nas três áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio). Assim, preparei para Português, um texto sobre a primeira invasão francesa a Portugal, para o relacionar com conteúdo de História de Portugal.

Assim, comecei por realizar a leitura modelo do texto e formulei perguntas de interpretação, finalizando com a análise sintática de duas frases.

Para relacionar o texto com a História de Portugal, exibi uma apresentação de diapositivos, onde contextualizei o tempo da História que estávamos a abordar (invasões francesas), evidenciando a revolução francesa e a fuga da corte portuguesa para o Brasil.

Na área da matemática solicitei aos alunos que criassem um prisma com plasticina e calculassem o seu volume, tendo sugerido as medidas a usar.

Por fim, propus uma situação problemática, em que o general Junot, cansado de tantas batalhas, tinha ido beber água a um poço, de forma cilíndrica, com determinadas medidas, e solicitei que calculassem o volume do mesmo. Para tal, expliquei-lhes como se calcula a área da base de um círculo ( $A_{\text{círculo}} = \pi \times r^2$ ) e como se calcula o volume do cilindro ( $V_{\text{cilindro}} = A_{\text{base}} \times h$ ).

### **Inferências e fundamentação teórica**

Considero que, de uma forma geral, a aula correu bem. No entanto, depois de me reunir com a professora titular, percebi o que posso melhorar, nomeadamente, na formulação das perguntas, exigir respostas completas e ser mais rigorosa nas informações a dar. Por exemplo, disse: “Foram não sei quantas naus e caravelas....”

Deveria ter sido mais precisa e dizer, exatamente, o número certo de naus e caravelas que partiram para o Brasil.

Um dos aspetos positivos em relação a esta manhã foi a interdisciplinaridade que Pombo O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994, p. 13.) definem do seguinte modo: “por interdisciplinaridade, deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum”. De acordo com os mesmos autores, interdisciplinaridade é “uma aspiração emergente no seio dos próprios professores” (p. 24), sendo que essa “aspiração interdisciplinar” se deve essencialmente à rutura existente presentemente. Pombo *et al.* referem três ruturas diferentes:

- 1) a ruptura da escolaridade em função da crescente especialização e fragmentação do conhecimento científico;
- 2) a ruptura da escolaridade em função da concorrência dos novos meios de comunicação e informação;
- 3) a ruptura existente entre a tecnociência e o homem comum.

A principal vantagem da interdisciplinaridade prende-se com o contrariar dessas ruturas e a inversão de tendências para a especialidade e o isolamento das ciências.

Pombo *et al.* (1994) destacam ainda que “se tomarmos seriamente o prefixo deste termo, interdisciplinaridade significa interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas” (p. 26).

Sustenta-se assim o uso da interdisciplinaridade, sempre que possível, como mecanismo para levar o aluno a ver o conhecimento como um todo e não segmentado.

Ainda assim, nos aspetos a melhorar, destaco a área da matemática, em que ao solicitar que criassem um prisma, deveria ter sido específica e pedir que criassem um prisma quadrangular, dar as medidas da aresta e orientar os alunos para o cálculo da área do quadrado e, posteriormente, passar ao volume do cilindro (multiplicando a área da base do cilindro pela altura do mesmo). O que aconteceu foi que os alunos criaram cada um o seu prisma e ficaram agitados com a manipulação da plasticina. De seguida, deveria ter solicitado que os alunos fizessem um cilindro e não o fiz. Passei logo para o cálculo do volume do cilindro e solicitei a um dos alunos que fosse apresentar os cálculos realizados.

Apesar desta reflexão sobre os aspetos menos bons e a melhorar, considero que consegui atingir os objetivos a que me propus.

#### **4. 4.ª Secção – Período de estágio no 3.º Ano A do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Esta secção corresponde ao quarto e último momento de estágio realizado no período de 29 de abril a 21 de junho de 2013.

##### **4.1. Caracterização da turma**

A turma do 3.º Ano A é constituída por 21 alunos, dos quais dez são raparigas e onze são rapazes, tendo a maioria oito anos de idade.

A maioria dos alunos tem bons resultados. Contudo, existem 4 alunos com mais dificuldades, tendo, inclusive, apoio individualizado com a professora de apoio da escola.

Em termos socioeconómicos, a turma caracteriza-se entre o nível médio e o nível elevado.

A turma é agitada, no sentido em que têm dificuldades em manterem-se em silêncio e perturbam o normal funcionamento das aulas.

##### **4.2. Caracterização do espaço**

A sala de aula do 3.º Ano A é pequena e pouco espaçosa. As mesas estão viradas para o quadro interativo e para uma das portas da sala. O quadro de ardósia está disposto de uma maneira que só alguns alunos o conseguem ver, por isso não é muito utilizado.

Os dossiês dos alunos estão dispostos num armário no fundo da sala, bem como outros materiais que os alunos podem utilizar quando precisam. Existe, num dos cantos da sala, um espaço para a realização de leitura autónoma ou outros trabalhos autónomos.



*Figura 12 – Sala de aula do 3.º Ano A*



*Figura 13 – Outra perspetiva da sala do 3.º Ano A*

### 4.3. Horário

Quadro 5 – Horário do 3.º Ano A

2012/2013					
Horas	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
9h00m 11h00m	Língua Portuguesa / Estudo Acompanhado	Matemática/ Estudo Acompanhado	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h00m 11h20m	Recreio				
11h20m 12h40m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h40m 13h00m					
13h00m 14h30m	Higiene/Almoço/Recreio				
14h30m 15h30m	14h30 – 15h Expressão e Educação Físico-Motora	Estudo do Meio/ Ensino Experimental das Ciências	Expressão e Educação Musical (Prof. Paulo)	Estudo do Meio História de (Portugal) (Cerâmica)	Expressão e Educação Físico-Motora (Prof. Dina)
15h30m 16h30m	Estudo do Meio Clube de ciências 15:20/16:10	Inglês	15h30-17h Expressão e Educação Plástica	Inglês	Estudo do Meio / Educação para a Cidadania
16h30m 17h	Estudo do Meio/ Ensino Experimental das Ciências	Estudo do Meio/ Ensino Experimental das Ciências		Estudo do Meio/ Área Projeto	Estudo do Meio/ Educação para a Cidadania

Atendimento aos Encarregados da Educação: sexta-feira, das 14h30 às 15h20

### 4.4. Rotinas

As rotinas diárias desta turma seguem o horário preparado no início do ano, apresentado anteriormente. No entanto, há rotinas que são comuns a toda a escola, e rotinas próprias de cada ano/turma.

Hohmann e Weikart (1997) descrevem a rotina diária como:

Uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares (p. 224).

O acolhimento dos alunos do 1.º Ciclo faz-se, normalmente, no ginásio da escola, tal como já referi anteriormente. No entanto, durante o período de

primavera/verão, quando os dias são mais quentes, os alunos ficam à espera das professoras no recreio. Às nove horas, uma das professoras de cada ano vai buscar as duas turmas e conduzi-las às casas de banho; de seguida, os alunos vão para as respetivas salas de aula.

Uma das rotinas desta turma consiste em arrumar os trabalhos nos dossiês, ao som de uma música. Isto é, a professora escolhe dois ou três alunos para distribuírem os trabalhos, e simultaneamente está a tocar uma música.

Outra rotina diz respeito aos primeiros quinze minutos de aula, em que os alunos têm o momento autónomo de leitura. Neste momento, os alunos podem ir buscar um livro e ler, ou, como acontece com a maioria deles, já têm um livro que estão a ler e continuam.

Diariamente, um dos alunos escreve o sumário no computador, exibido no quadro interativo.

#### **4.5. Relatos e fundamentação teórica**

**29/04/2013**

Este foi o primeiro dia nesta sala. Primeiramente, a professora solicitou a um dos alunos que fosse alimentar o coelho da sala, recentemente adquirido e batizado com o nome Twix Max Brownie.

De seguida os alunos organizaram os seus trabalhos nos respetivos dossiês, ao som de uma música que a professora colocou.

A determinada altura a professora fez referência à nossa presença e solicitou que nos apresentássemos e disséssemos qual a nossa fruta preferida. Depois de nos apresentar, os alunos fizeram, igualmente, a sua apresentação e disseram qual a sua fruta preferida. De referir, que já conhecia estes alunos, pois já tinha estado nesta turma a estagiar o ano passado.

Na área curricular de Português foi realizada a leitura e interpretação do texto intitulado “25 de abril”, adaptado do site junior.pt. Este texto tinha como objetivo introduzir o discurso direto e o discurso indireto. Assim, este texto apresentava os parágrafos de cores diferentes.

Entretanto, dois alunos saíram da sala, para terem apoio, com a professora estipulada para tal.

A professora optou por sistematizar este conteúdo, recorrendo a um esquema conceptual realizado em conjunto no quadro interativo. Este esquema foi elaborado por todos os alunos individualmente, orientados pela professora.

A professora solicitou que os alunos observassem o texto e tentassem identificar, nos parágrafos de diferentes cores, quais as diferenças. Assim, foram surgindo as primeiras características do discurso direto e indireto e um aluno percebeu que dois dos parágrafos começavam com travessão e tinham muitos pronomes pessoais. Outro percebeu que em dois dos parágrafos havia muitos adjetivos e ainda outro aluno percebeu que em dois dos parágrafos se descreviam lugares.

A professora recorreu a uma estratégia para explicar a 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoa, tanto do singular, como do plural, que consistiu em colocar um aluno junto dela e outros dois distanciados, explicando que ela (professora) era a 1.<sup>a</sup> pessoa (Eu), o aluno era a 2.<sup>a</sup> pessoa (Tu) e os dois eram (Nós) e os restantes a 3.<sup>a</sup> pessoa (Ele/Ela/Eles).

### **Inferências e fundamentação teórica**

O trabalho realizado nesta manhã foi bastante adequado, pois é necessário trabalhar com os alunos de uma forma contínua e regular os aspetos da gramática da Língua Portuguesa. Duarte (2008) refere que no contexto educativo, “o termo “gramática”, tem uma concepção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento” (p. 17).

De acordo com a mesma autora, “ensinar gramática no 1.º ciclo visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito” (Duarte, 2008, p. 18).

Relativamente ao Programa de Português do Ensino Básico (M. E., 2009, p. 34), este define que o desenvolvimento da competência do conhecimento explícito da língua implica “o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua, o que implica que os alunos tornem explícitas as regras que regem a língua”.

Concluindo, de um modo geral, o trabalho realizado esta manhã foi ao encontro do definido no documento citado.

### **30/04/2013**

Neste dia, a turma do 3.º Ano realizou um teste formativo de matemática, mas antes de o iniciar a professora esclareceu algumas dúvidas que os alunos colocaram.

Depois de o distribuir, leu o enunciado pausadamente, clarificando o que se deveria fazer em cada exercício.

A professora disse-nos que poderíamos circular pela sala e observar os alunos a realizarem o teste. De modo que o fizemos. Até que os alunos começaram a solicitar a nossa ajuda e nós ajudámos. De tal forma, que as solicitações começaram a ser exageradas e a professora sugeriu que não o fizéssemos mais.

Durante a realização deste teste, foram muitas as vezes em que a professora teve de advertir os alunos para fazerem silêncio, sendo que a determinada altura anulou dois testes a dois alunos por estarem a conversar. Facto que causou uma reação de tristeza nos mesmos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A avaliação formativa trata-se de um instrumento que faz parte do ensino e aprendizagem dos alunos e que permite ao professor averiguar os conhecimentos dos alunos em relação a determinado conceito e, simultaneamente avaliar a sua prática.

Leite e Fernandes, 2002 definem o conceito de avaliação formativa como “os procedimentos de avaliação que pretendem induzir práticas que possibilitem aos alunos caminhar no sentido dos objetivos desejados (e, portanto, das aprendizagens programadas) e aos professores saber a tempo o que fazer para delinear esses caminhos” (p. 41).

Assim, a avaliação formativa tem por finalidade melhorar os processos de aprendizagem.

Note-se que, perante a observação da realização deste teste, constata-se que existe alguma instabilidade nos alunos desta turma. Por outras palavras são alunos algo inquietos e com dificuldades em estarem em silêncio.

**03/05/2013**

Nesta manhã, as turmas dos 3.<sup>os</sup> Anos realizaram uma atividade com a EMEL (Empresa Municipal de Estacionamento de Lisboa).

Os alunos reuniram-se no espaço exterior e ouviram a apresentação da empresa, feita por um dos responsáveis da mesma. Seguidamente, oito dos técnicos presentes, apresentaram-se e disponibilizaram-se para responder a perguntas.

O responsável pela EMEL explicou o que os alunos iriam fazer: “Hoje vão ser fiscais da EMEL, cada um dos técnicos irá ter um grupo de 5/6 alunos, que irão multar os veículos em infração. Para tal vão ter que se fardar como os fiscais da EMEL”. Ao ouvirem que se iriam fardar e multar, os alunos entusiasmaram-se.



Assim, cada uma das estagiárias ficou num grupo a acompanhar a técnica e os alunos para iniciarem o “giro” (percurso realizado pelos técnicos da mesma zona). “Giro” este que circundava a zona da escola, daí esta atividade realizar-se a pé. O técnico distribuiu uns cartões (figura 8) com diferentes tipos de multas: estacionamento em cima da passadeira; estacionamento numa curva; estacionamento em segunda fila; estacionamento em cima do passeio e estacionamento à frente de garagem.

A cada infração identificada, a técnica perguntava aos alunos porque é que aquele carro estava mal estacionado e os alunos tinham de levar o cartão correspondente, dirigirem-se aos condutores (acompanhados pela técnica) e explicar porque estavam a ser multados. De salientar que as multas não eram reais, visto tratar-se de uma atividade pedagógica de sensibilização.

Durante a atividade, um dos alunos presentes no grupo teve um comportamento desadequado e a professora teve de intervir, acabando por levá-lo de volta para a escola, por este não se encontrar em condições de continuar a atividade.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Este tipo de atividades de sensibilização proporciona aos alunos momentos de aprendizagem.

Relativamente ao comportamento desadequado do aluno, houve a sensação de impotência perante tal e alguma frustração por não ter lidado com a situação. Sentimentos como este levam-nos, facilmente, a condenar e a julgar, que, talvez, seja falta de educação ou de «pulso».

No entanto, Morin procura exortar professores e educadores a estarem atentos ao seguinte (2002): “ a compreensão não desculpa nem acusa: pede-nos para evitar a condenação peremptória, irremediável, como se nós próprios jamais tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros (p. 106).

Em ambiente de sala de aula, bem como na vida pessoal e social Morin (2002) salienta “se sabemos compreender antes de condenar, estaremos na via da humanização das relações humanas” (p. 106).

Este é um dos pressupostos em que acredito, para ser uma docente consciente, responsável, justa e sensível às relações humanas.

**06/05/2013**

Nesta manhã de estágio e depois das rotinas habituais, a professora dialogou com os alunos sobre o fim de semana e os alunos contaram algumas atividades que realizaram durante o mesmo.

Uma das colegas de mestrado veio chamar-nos para assistir uma aula-surpresa de uma outra colega, na turma do 4.º ano.

Entretanto, enquanto assistíamos à aula, um dos alunos da sala onde o nosso grupo de estágio se encontra, veio chamar-nos para a minha colega de estágio dar uma aula-surpresa. Para tal, a professora da prática pedagógica solicitou que a colega lesse um texto do manual dos alunos e fizesse a interpretação do mesmo, dando ênfase aos tempos verbais.

Assim, a colega iniciou a aula realizando a leitura modelo do texto, seguidamente formulando perguntas de interpretação. Abordou os verbos, solicitando aos alunos que fizessem a análise morfossintática de tempos verbais, contidos no texto.

A certa altura, um dos alunos foi desafiador com a colega, ao responder-lhe de forma desadequada. A colega advertiu-o e aguardou que o mesmo se acalmasse. Fez-se silêncio na sala e surtiu efeito, pois o dito aluno acalmou e, até participou na análise de uma forma verbal.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A aula da colega, de uma maneira geral, correu bem. Efetuou a leitura modelo, embora com pequenas incorreções; abordou o tema proposto pela professora da prática pedagógica; geriu bem o tempo; conteve bem a turma, a nível comportamental, e circulou pela sala.

Contudo, acrescentaria algumas coisas: poderia ter feito alusão ao tipo de texto, visto tratar-se de um poema; poderia ter formulado perguntas inferenciais, para os alunos reportarem algumas situações que tenham vivenciado e relacioná-las com o texto e deveria ter contextualizado as formas verbais que analisou, visto terem sido analisadas sem se ter lido as frases onde estavam inseridas.

Sempre que decorrem aulas-surpresa ou aulas assistidas pelas professoras orientadoras da prática pedagógica, é realizada uma reunião com o intuito de avaliar os aspetos positivos ou a melhorar durante as mesmas. Como referem Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica é “o processo em que um professor, em

princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16).

O aspeto positivo deste tipo de aulas, prende-se com a nossa capacidade de orientar uma aula, sem preparação prévia.

Todavia, considero que a planificação deve estar sempre presente no quotidiano do docente e uma aula sem preparação pode não alcançar os objetivos pretendidos.

**13/05/2013**

Neste dia, a professora iniciou a aula a dialogar com os alunos sobre o fim de semana. Tal como no dia 29 de abril, os alunos arrumaram alguns trabalhos e testes nos respetivos dossiês, ao som de uma música, colocada pela professora.

De seguida, uma das professoras da Prática Pedagógica entrou na sala e solicitou-me que eu desse uma aula de matemática, em que tinha de trabalhar o volume do cubo com o 5.º Dom de Froebel.

Antes do início da aula, solicitei a alguns alunos que ajudassem a trazer as caixas do material e, posteriormente, principiei por relembrar algumas regras, perguntando aos alunos o que não deveríamos fazer numa sala de aula. Ao que os alunos foram dando várias respostas.

De seguida, contextualizei uma situação problemática, em que descrevi um senhor (chamado Gasganete), que vivia numa quinta, onde existia um armazém. Nesse armazém, o senhor guardava caixas, de forma cúbica, com palha.

Assim, orientei a construção de um armazém, para calcular o seu volume. Ao orientar a construção, fui mostrando como se colocavam as peças e desenhei no quadro interativo a posição das respetivas peças.

Dois dos alunos não respeitaram as regras estipuladas, e acabei por lhes retirar a caixa do material. Ao longo da aula, fui circulando pela sala, passando pelas mesas dos alunos para verificar se a construção estava bem-feita.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A primeira inferência que descrevo diz respeito à falta de disciplina que ocorreu durante esta aula e à minha falta de compreensão da mesma e consequente stress que senti.

Veiga (1999) explica esta ideia salientando que “o stress relacionado com a indisciplina é o factor mais influente no fracasso dos professores, sobretudo nos

professores mais jovens e durante os primeiros dez anos de atividade profissional” (p. 7).

Assumir a culpa ou atribuí-la são duas soluções ambíguas e desestruturantes, para quem está em formação. Contudo, acabam por ter influência naquilo que considero ser uma verdadeira aprendizagem. Posso aprender e compreender o sucedido e retirar o mais importante, para mim, como pessoa e futura docente.

Deve ter-se em consideração que “nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma a compreensão” (Morin 2002, p. 99). Deve-se, isso sim, educar também para a compreensão, ao invés de fixar a educação em conteúdos. Considero que deve existir compreensão e tolerância para desenvolver uma boa relação pedagógica com os nossos alunos, e, assim, consequentemente proporcionar momentos de aprendizagem, pois tal como Morin (2002) assinala “educar para compreender as matemáticas ou uma tal disciplina é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra” (p. 99).

Contudo, há que existir uma preparação e planificação prévia das aulas, sob pena de estas não decorrerem da melhor forma. Tal como Curto (1998) salienta “para prevenir possíveis comportamentos disruptivos, o professor deve planejar cuidadosamente a sua aula (p. 27). Deste modo, o facto de se tratar, de aulas surpresa poderá ter contribuído para as referidas situações de indisciplina, pois não houve tempo para um planeamento rigoroso e adequado das atividades desenvolvidas.

Em suma, para além da compreensão e tolerância, deverá existir sempre uma planificação, pois a falta dela aumentará as probabilidades de uma aula não correr bem. Foi o que aconteceu.

**14/05/2013**

Neste dia lecionei aulas, durante o período da manhã, programada para esta turma. Sendo os temas propostos: a Português, o recado; a Matemática, simetrias de reflexão e a Estudo do Meio, a agricultura.

Assim, iniciei a aula estabelecendo um diálogo com os alunos sobre os alimentos, que normalmente comem diariamente, para os orientar para o tema da aula: a agricultura. Posteriormente, apresentei diapositivos explicativos dos principais produtos agrícolas nacionais, bem como as transformações de alguns deles. Para finalizar esta área curricular, distribuí uma proposta de trabalho, que consistia em responder a duas perguntas relacionadas com o tema, uma sopa de letras, para

encontrarem palavras relacionadas com a agricultura, e um exercício, para os alunos colarem autocolantes de alimentos transformados, relacionados com a alimentação.

De seguida, solicitei que se formassem pares, para trabalharem um cartão com um recado/mensagem, que tinham de interpretar, através da mímica e do desenho, para os colegas compreenderem. Os alunos tinham de ler, depois, cada recado, para ver se correspondia ao que se pretendia transmitir. Para finalizar, distribuí um pequeno papel com imagens, para os alunos, em pares, elaborarem um recado, seguindo, um código de imagens.

Na área da matemática, apresentei um *Powerpoint* com imagens de objetos com um eixo de simetria e outros com vários eixos de simetria, dando a definição do que é simetria de reflexão (uma transformação que produz na imagem o efeito de espelhamento sem alterar as dimensões da figura).

Para a aplicação destes conceitos, distribuí bases com imagens de várias zonas do planeta (o Ártico, a floresta da América do Norte, a savana africana, o deserto do Sara, a floresta tropical e o campo) com os animais residentes dessas mesmas zonas, numa das bases, para os alunos colocarem, na outra base, a reflexão dos animais.

Por fim, os alunos realizaram duas simetrias de reflexão, numa quadrícula e pintaram-nas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

De um modo geral, considero que aula correu bem. Contudo, não posso deixar de referir que o comportamento desadequado de alguns alunos destabilizou os restantes e foram várias as vezes que tive de interromper a aula e chamar a atenção desses mesmos alunos. Porém, saliento que muitos dos alunos participaram de uma forma entusiasta na maioria dos exercícios propostos.

Os conteúdos lecionados na área de Estudo do Meio estão previstos na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente no Bloco 6 — À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, no ponto 1, referente ao 3.º Ano, intitulado A agricultura do meio local (p. 127).

O conteúdo curricular dado na área de Português está descrito da seguinte forma, na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004):

Experimentar diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projectos em curso (avisos, recados, notícias, convites, relatos de visitas de estudo, relatos de experiências, correspondência, jornais de turma, de escola) (p. 152).

Através da atividade de mímica e de desenho, julgo ter desenvolvido o gosto pela escrita de recados. O estudo das simetrias permite desenvolver o conhecimento matemático das transformações geométricas e fornecer ferramentas muito úteis na resolução de problemas geométricos. O conceito de simetria pode ser também a base para atividades de descrição e classificação de figuras geométricas. Como é referido no NPMEB (M.E., 2007), ao explorar simetrias, os alunos apercebem-se da beleza visual que a matemática pode proporcionar e estabelecem ligações com outros domínios.

**17/05/2013**

Neste dia, a colega de estágio dinamizou a sua manhã de aulas nesta turma, sendo os temas: a Português, a fábula; a Matemática, estimativas, e a Estudo do Meio, a silvicultura.

Assim, a colega começou por realizar a leitura modelo do texto “O Lobo, a Cabra e o Cabrito”, de Jean de La Fontaine.

De seguida, a colega formulou perguntas dirigidas de interpretação, às quais os alunos responderam corretamente. Alguns alunos colocaram dúvidas em relação a algumas palavras, nomeadamente: debandada, friesta, senha, raça e pastar. A colega explicou o seu significado. Após a explicação, foi feita uma apresentação em *Powerpoint* sobre o que são fábulas, dando a definição das mesmas: “Uma fábula é uma narrativa breve, em que as personagens são animais que agem como seres humanos e que ilustram uma lição moral através do seu comportamento”.

Como proposta de trabalho, a colega distribuiu um exercício, em que os alunos tinham de colar imagens da fábula, de forma ordenada e pintá-las.

Depois de concluída a proposta de trabalho de Português, a colega solicitou aos alunos que procurassem a palavra pecuária no dicionário. Um dos alunos, ao encontrá-la, pediu logo para a dizer o seu significado: “É uma atividade ou indústria de criação de gado”.

Em continuação, foram explicados, através de imagens projetadas no quadro interativo, os vários tipos de gado (ovino, bovino, cavalar, caprino e de galináceos), a exploração familiar e industrial de gado e as matérias-primas e alimentos provenientes da criação de gado. Foram referidas as peles, os tecidos e alimentos, bem como a

indústria dos cortumes e os cuidados de higiene e sanitários, exigidos nesta área. Para mostrar um produto proveniente da criação de gado, a colega trouxe um tapete feito de pele de cabra.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Em todas as áreas curriculares, a colega demonstrou dominar os conteúdos que lecionou. Formulou perguntas dirigidas, circulou pela sala, foi meiga e determinada. Contudo, o comportamento de alguns alunos perturbou a aula, na medida em que a colega tinha de suspender as atividades para os repreender.

Os conteúdos programáticos de Estudo do Meio, lecionados pela colega, estão previstos na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (M. E., 2004), mais especificamente no Bloco 6 — À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, no ponto 2, referente ao 3.º Ano, intitulado “ A criação de gado no meio local” (p. 128).

**20/05/2013**

Neste dia, os alunos tiveram nos primeiros quinze minutos o seu momento de leitura autónoma. De seguida, a professora solicitou que os alunos distribuíssem trabalhos para serem arrumados nos dossiês.

Posteriormente, a professora leu um texto do manual de História de Portugal, intitulado: “Dona Inês de Castro”, escreveu no quadro interativo quatro perguntas de interpretação e solicitou que os alunos trabalhassem, de forma autónoma. Entretanto, a professora reuniu-se connosco (estagiárias) e solicitou-nos que fizéssemos a nossa avaliação da manhã de aulas que dinamizámos e, seguidamente, fez a sua avaliação das mesmas, em que realçou os aspetos positivos e os aspetos a melhorar.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, refiro a avaliação feita pela professora, que abordou os aspetos positivos e a melhorar da minha prestação. Considero pertinente a avaliação e autoavaliação posterior às aulas que dinamizamos, para nos dar uma noção e perspetiva dos aspetos a melhorar e das estratégias a manter. Segundo Serpa (2010) “A avaliação formadora está na linha dos processos da metacognição e pretende que o sujeito tome consciência tanto do funcionamento da sua estrutura cognitiva como dos factores externos condicionantes da sua aprendizagem” (p. 64).

**21/05/2013**

Hoje, o dia começou com mais um momento de leitura autónoma e, seguidamente, a professora leu dois capítulos do livro “ Viagens no tempo – O ano da Peste Negra”, da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada.

Antes de realizar a leitura, a professora perguntou aos alunos quem se voluntariava para dizer as falas de alguns dos personagens do texto. Assim, e depois de determinados os alunos que iriam ler, a professora iniciou a leitura dos capítulos.

Posteriormente, os alunos realizaram um exercício ortográfico, que consistia em escreverem uma frase, ditada pela professora, e, imediatamente a seguir, a professora escrevia a frase no quadro e os alunos tinham de a corrigir, fazendo a autocorreção do que escreveram.

Após este exercício, a professora solicitou a alguns alunos que analisassem sintaticamente as seguintes frases:

1. O João avariou a máquina do tempo;
2. O Frei Hugo deu uma laranja ao João;
3. No ano da Peste Negra, as pessoas atiravam o conteúdo do bacio à rua.

A maioria dos alunos analisou corretamente as frases, referindo o sujeito e o predicado, enunciando os complementos, quando existiam. Um dos alunos colocou a seguinte dúvida, em relação à frase n.º 2: “ Professora, na segunda frase o sujeito não é composto?”, à qual a professora explicou que não, que quem praticava a ação era o Frei Hugo e não o João, e, assim sendo, era sujeito simples.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, gostaria de referir o ensino da gramática. Os alunos, antes de entrarem no 1.º Ciclo, já têm um conhecimento da língua materna, que foi adquirido naturalmente e sem esforço, ou seja, têm um conhecimento implícito (Sim-Sim, 2006, p. 125), razão pela qual podemos dizer que o aluno ao iniciar este Ciclo irá ter as informações necessárias para apreender as construções gramaticais mais complexas, respeitantes à linguagem oral, que já possui.

A mesma autora reforça esta ideia, referindo “À entrada da escolaridade básica, as crianças são portadoras de uma bagagem linguística considerável (...), o que significa que, no momento em que iniciam a aprendizagem escolar formal, apresentam diferentes níveis linguísticos da vertente oral da língua de escolarização” (p. 125). Neste sentido, o exercício realizado hoje pelos alunos pressupõe um grau de



consciência e de controlo sobre o saber linguístico muito maior do que aquele, que inicialmente possuíam.

Sim - Sim (2006) indica-nos que este saber linguístico “requer ensino formal, o qual tem sido designado por ensino do funcionamento da língua, ensino do conhecimento explícito ou, simplesmente, ensino da gramática” (p. 126).

Em suma, os exercícios propostos pela professora serviram para trabalhar conteúdos gramaticais, que exigiram dos alunos a explicitação do seu conhecimento implícito e, por conseguinte, um grau de consciência superior.

**24/05/2013**

A manhã nesta sala teve início com o habitual momento de leitura. Enquanto os alunos liam, a professora solicitou-nos que a ajudássemos a cortar uns cartões, que seriam para o desafio matemático a realizar a seguir.

Depois de acabarmos de cortar os cartões, a professora explicou o que iríamos fazer. Isto é, a professora solicitou-nos (estagiárias) que fizéssemos parte do júri, juntamente com ela. O desafio matemático consistia em calcular perímetros e áreas, com diferentes níveis de dificuldade. Assim, à medida que os alunos terminavam um nível, vinham mostrá-lo a um dos elementos do júri e, depois de corrigido, era-lhes entregue um novo desafio, mais difícil.

A atividade decorreu e os alunos participaram de forma entusiasta, mesmo os que tinham mais dificuldades.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, gostaria de destacar a atividade matemática, em que, sem dúvida, foi usada uma das melhores estratégias que já vi para explicar o perímetro e a área, de uma forma desafiadora para os alunos e, ao mesmo tempo, pedagógica.

Por conhecer minimamente a turma, fiquei surpreendida, pela positiva, ao observar, uns alunos motivados, participativos e interessados no trabalho que estavam a realizar. Apreciei, igualmente, o facto de a professora nos ter envolvido no desafio, colocando-nos numa situação de maior proximidade com os alunos e permitindo-nos intervir de uma forma mais direta.

**27/05/2013**

Este principiou com mais um momento de leitura, em que a professora sugeriu que os alunos lessem os seus apontamentos de Português, visto irem realizar um teste sumativo dessa área disciplinar.

De seguida, a professora perguntou aos alunos se tinham alguma dúvida sobre o trabalho de casa, que tinham feito em casa, ao que responderam afirmativamente. Assim, a professora corrigiu-o oralmente, tirando as dúvidas levantadas.

Posteriormente, a professora distribuiu os testes pelos alunos e realizou a leitura modelo do texto “O gigante egoísta”, de Óscar Wilde e explicou o que teriam de fazer nos exercícios. O teste continha um grupo de interpretação do texto, com cinco perguntas e um grupo de gramática, composto pelos seguintes exercícios: completar um quadro com informações sobre o texto; análise sintática de frase; classificação morfosintática de palavras; reescrever frases com diferentes graus de adjetivos; escrever um quantificador numeral multiplicativo, adjetivo numeral, nome comum coletivo, conjugação do verbo regressar no presente, no pretérito perfeito e no presente do condicional. Por fim, tinha um grupo de expressão escrita.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, gostaria de destacar o momento em que a professora esclareceu as dúvidas dos alunos, pois a realização deste tipo de atividades diversificadas como forma de revisão para uma prova não só contribui para uma melhor gestão dos estados de espírito dos alunos na altura dos testes, como lhes permite exercitar “a aprendizagem sob vários estados” de modo a promover a “resiliência das recordações.” Em suma, Jensen (2002) confirma que “esta estratégia significa que os alunos podem recordar a aprendizagem durante um teste, porque aprenderam sob diversos estados” (p. 168).

**28/05/2013**

O dia teve início com o habitual momento de leitura autónoma.

Seguidamente, a professora distribuiu uma proposta de trabalho de matemática, que continha exercícios de aplicação, que consistiam em identificar números pares e ímpares, calcular quatro operações (duas de dividir, uma de multiplicar e outra de somar), completar duas simetrias, escrever e fazer a leitura do

número 342 526 187 364 643 por classes e, por último, converter unidades de medida de comprimento, de capacidade e massa (m, l, kg).

### **Inferências e fundamentação teórica**

Hoje, destaco a proposta de trabalho de matemática, que incluía a conversão de medidas de comprimento, de capacidade e massa, visto tratar-se de um conteúdo, muitas vezes, confuso e pouco claro, para muitos alunos.

Este conteúdo está descrito no Programa de Matemática do Ensino Básico, 2009:

A Geometria e a Medida são campos com muitas potencialidades para se fazerem conexões no âmbito da Matemática e também com outras áreas curriculares. Por exemplo, a Medida é um contexto privilegiado na abordagem dos números racionais na sua representação decimal, permitindo estabelecer múltiplas relações entre esses números em situações com significado para os alunos. O reconhecimento dessas associações ajuda os alunos a desenvolverem a capacidade de integrar ideias e conceitos e de estabelecer relações, favorecendo a confiança nas suas próprias capacidades (p. 21).

O facto de se exercitar um conteúdo em que os alunos têm mais dificuldade parece-me ser uma excelente forma de esclarecer e modificar quaisquer conceções erradas sobre os conceitos a tratar.

**03/06/2013**

Neste dia, os alunos desta turma realizaram um teste formativo de Estudo do Meio.

Durante a realização do mesmo, alguns alunos tiveram dúvidas e a professora deu-nos a liberdade de circular pela sala e, apenas, ajudar na interpretação das perguntas ou noutras dúvidas que não implicassem darmos as respostas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Hoje a realização do teste formativo foi mais uma das observações que considero pertinentes, visto que entendi melhor a importância do mesmo, no sentido que permite, tal como Ferreira e Santos (2007) referem “ao aluno ir tomando conta das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que melhor se compreende e, portanto, a não ter receio do acto de avaliação” (p. 63). Foi notório este efeito, pois como circulámos

pela sala, ajudámos na interpretação das perguntas (nunca dando respostas) e orientámos o raciocínio, os alunos ficaram conscientes das suas próprias dúvidas e mais confiantes.

**07/06/2013**

Hoje, o dia iniciou-se com a professora a explicar o que iriam fazer durante a manhã e que consistia na elaboração de uma expressão escrita em computador. Assim, os grupos juntaram-se e iniciaram a sua escrita. Depois de terminar a expressão escrita, os alunos pesquisaram imagens para ilustrarem as suas histórias.

Entretanto, nesse mesmo dia, estava previsto dois grupos da turma realizarem uma experiência, que tivesse um protocolo experimental. Como esses grupos não se tinham preparado, acabei por ajudá-los, baseando-me em protocolos que já tinha realizado.

Infelizmente, acabei por não assistir à realização das experiências, por estas só se irem efetuar no período da tarde.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Em relação a esta manhã, destaco a atividade de escrita criativa realizada na área da Língua Portuguesa. De acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), “o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita” (p. 30). As mesmas autoras salientam que “a expressão escrita consiste no processo complexo de produção da comunicação escrita. Tal como a leitura, não é uma atividade de aquisição espontânea e natural” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 30), pelo que deve ser sistematicamente trabalhada com os alunos.

Saliento que, tal como afirmam Condemarín e Chadwick (1986), “a escrita criativa é um dos melhores meios para estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência” (p. 159). Assim, a atividade dinamizada pela professora, não só contribuiu para o desenvolvimento das competências de expressão escrita, mas também da criatividade e imaginação dos alunos.

**11/06/2013**

Este dia iniciou-se com o habitual momento da leitura. Após este momento a professora estabeleceu um breve diálogo com os alunos sobre o facto da semana que iria decorrer ter menos dias de aulas, devido aos feriados. Por essa razão, a professora informou que os trabalhos iriam ser diferentes.

Assim, a professora propôs que os alunos se juntassem em grupos e escolhessem um texto do manual de Língua Portuguesa e o objetivo era preparar o texto e arranjar uma forma original de o apresentar à turma, ou fazendo uma dramatização ou um anúncio ou outra maneira de o representar.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A envolvimento que os alunos estabelecem uns com os outros é fundamental no processo de socialização de cada um, daí a importância em proporcionar momentos como o do dia de hoje, em que os alunos têm a oportunidade de se manifestarem e expressarem. De facto, cada indivíduo aprende e molda-se, em parte, devido ao grupo onde se encontra inserido. De acordo com Rocha, 1988, citado por Santos (2007):

o grupo exerce várias ações sobre os seus membros. Destaque-se (...) o efeito de entreajuda, mediante interações contínuas e continuadas, em ordem a procurar uma melhoria dos participantes e a superação dos problemas. (...) Os grupos proporcionam resultados educativos pois as técnicas de dinâmica de grupo revelaram-se instrumentos úteis para ajudarem os professores a exercerem a sua actividade(p. 238).

Os alunos devem trabalhar em grupo, como afirma Pato (1995, p.9) pois é “uma componente indispensável numa postura metodológica que visa” não só para uma melhor aprendizagem e envolvimento humano, como o desenvolvimento da comunicação, da entreajuda, da cooperação e do respeito. O mesmo autor refere que o trabalho de grupo “coloca cada aluno em relação dinâmica, com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outro modo de agir e de reagir” (p. 10).

No entanto, nesta metodologia evidenciaram-se algumas dificuldades, nomeadamente a de controlar a forma como os alunos comunicam, pois como há espaço e liberdade para trocarem ideias, os alunos acabam por falar muito alto e o “caos” instala-se facilmente, outra das dificuldades que identifiquei foi em orientar os

grupos, ou seja, na consecução das ideias que tinham e ajudá-los nessa concretização.

**14/06/2013**

Hoje foi dia de *roulement*, tal como no dia 2/11/12.

Neste dia, apenas uma professora fica responsável pelas duas turmas de cada ano. Assim, a professora propôs um jogo de mímica aos alunos, dividiu-os em duas equipas e um dos elementos tinha de ir mimicar quatro palavras para a sua equipa adivinhar.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Nestes dias, o relaxamento e o convívio são uma constante, em que os alunos têm oportunidade de estarem descontraídos.

A importância de momentos como estes são sustentados pela autora Solé (1991) que refere que “os jogos contribuem para o desenvolvimento, a acção, a decisão, a interpretação e para a socialização da criança. Os jogos de regras iniciam-se na organização e na disciplina, ao mesmo tempo que a ajudam a submeter os próprios interesses à vontade geral” (p. 16).

Sendo o jogo um processo lúdico e motivador durante o qual a criança brinca, se diverte, aprende e interage com outros (crianças e adultos), pode-se afirmar que este é e deve ser sempre uma parte integrante da educação e do crescimento de todas as crianças.

Concluo este capítulo referindo alguns dos aspetos que gostaria de ter observado, sendo o primeiro relativo ao ensino das Ciências no 1.º Ciclo, pois devido aos constantes avanços tecnológicos o nosso planeta sofre alterações e é importante compreender o impacto destas alterações, não se podendo ignorar a necessidade de integrar uma cultura científica que nos proporcione competências para pensarmos e intervirmos de uma forma consciente e participativa.

Uma das finalidades da educação no âmbito das ciências é promover a construção de conhecimentos úteis e funcionais que nos possam ajudar a encontrar soluções face a estes problemas do quotidiano entendendo as relações daquelas com a sociedade. De acordo com Oliveira (1991) é necessário “compreender-se a si próprio e ao mundo que o rodeia” e “na promoção de um desenvolvimento de equilíbrio com o meio ambiente” (p. 36).

Também Martins *et al* (2007) afirma que é fundamental que se desenvolvam “capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas, aos processos científicos, à tomada de decisão e de posições baseadas em argumentos racionais sobre questões sócio científicas” (p. 19).

Os mesmos autores referem que uma outra finalidade da educação relacionada com as ciências é contribuir para a formação dos alunos a nível pessoal, interpessoal e social. Deve desenvolver atitudes tais como a curiosidade, criatividade, flexibilidade, autonomia, respeito pela vida e pela natureza; capacidades como por exemplo: testar ideias, formular hipóteses, observar e com isto promover uma série de valores que serão incutidos nas crianças com as aprendizagens das ciências assim como serão desenvolvidas normas culturais e sociais que porventura irão facilitar a realização de trabalhos de grupo (p. 19).

Por ser uma área curricular muito rica quanto ao desenvolvimento de vários aspetos importantes da formação global do aluno, considero fundamental a promoção do ensino das Ciências desde o pré-escolar.

Outro dos aspetos que gostaria de referir é a integração das diferentes expressões no processo de ensino-aprendizagem e a existência de uma interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares. Por expressões, refiro-me à expressão plástica, musical, dramática, verbal e poética. Assim, como refere Macedo, (2004):

Trata-se também de uma forma de trabalho que procura contribuir para diluir barreiras artificialmente existentes entre as disciplinas, que visa desenvolver competências múltiplas e interdisciplinarmente construídas, numa atmosfera em que o prazer, o empenhamento, o esforço se articulam nos processos de desenvolvimento do aluno. A hipótese-base deste tipo de trabalho aponta para que a aquisição de saberes curricularmente estabelecidos como importantes é conciliável com o desenvolvimento global do aluno e que isso pode ser feito num clima em que a alegria e o afeto estão presentes (p. 11).

A criança ao exprimir-se, quer seja de forma verbal, musical, poética ou plástica, tem sempre a necessidade de exteriorizar os sentimentos vividos sem a sua expressão individual esteja sujeita a avaliação ou seja considerada bem ou mal executada. Só assim é possível apreciar o verdadeiro sentido da expressão. De acordo com Santos (2000):

A expressão tem valor apenas enquanto dura a sua acção e apenas para quem se expressa. Tentar avaliá-la ou interpretá-la, sob qualquer juízo técnico ou estético, é procurar criar complicações onde não deverão existir (p. 83).

Quando são realizadas atividades de Expressão Plástica, por exemplo, é importante que a criança tenha a liberdade de escolher o que quer desenhar e pintar, sem que o professor lhe imponha regras ou estereótipos.

Caso isso aconteça, o aluno vai alterar o seu pensamento e desenhar o que os outros querem e não o que ele próprio quer, pois, tal como afirma Sousa (2003) “o contrário de expressão é «repressão», e esta surge devido às influências do meio ou comportamento do adulto” (p. 84).

A Educação Ambiental é uma outra área que eu gostaria de ter observado ou, melhor dizendo, que gostaria que fizesse parte do currículo. Como é natural, existem noções básicas que são dadas a conhecer aos alunos e que, hoje em dia, fazem parte de uma prática comum entre todos. Refiro-me, por exemplo à reciclagem dos materiais.

Contudo, as questões do ambiente são hoje uma constante, tanto no discurso do senso comum como no da comunicação social. Por essa razão, defendo que devemos contextualizar este tema da realidade atual para fornecer aos alunos as informações e os instrumentos suficientes para a prática de uma cidadania ambiental consciente (Roldão, 1999, p. 93).

Para terminar, gostaria de referir a importância da promoção da leitura literária no Ensino Básico e sublinhar que deveria ser uma prioridade educativa.

Especificamente, no 1.º Ciclo, espera-se que os alunos sejam alfabetizados e que consolidem esse processo, exercitando a utilização das estruturas linguísticas de



base (Magalhães, 2008). São essas bases que vão dar origem a um leitor, e a mesma autora acrescenta que “é do cruzamento entre leituras que nasce o autor” (p. 64). Ou seja, o conjunto de textos (narrativas, poemas, textos dramáticos, etc.) a dar a conhecer aos alunos, por parte dos professores, deverá ser o mais diversificado possível.

Para Veloso e Riscado (2002):

A literatura infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projectos de vida (pp. 26-29).

São, essencialmente, estes aspetos que eu gostaria de ter observado e que, de certa maneira, idealizo, numa prática docente completa.

Concluo, fazendo um balanço positivo de todos os momentos observados e documentação consultada, que me permitiram interpretar e compreender o quotidiano destes alunos.

## **CAPÍTULO 2 – Planificações**



## **Descrição do Capítulo**

Este capítulo será dedicado às planificações. Encontra-se dividido em três partes. Na primeira, exponho uma fundamentação teórica, descrevendo o que é uma planificação, bem como a importância da mesma. Na segunda, apresento planificações respeitantes às áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Na terceira parte, termino com as inferências relativas às planificações, bem como a sua fundamentação teórica. De referir que todos os planos de aula foram elaborados de acordo com o Modelo T de Aprendizagem, proposto por Martiniano Pérez (s. d.).

### **2.1. Fundamentação teórica**

Ao longo do tempo, as investigações e as teorias educativas sugerem-nos que as planificações de qualquer tipo melhoram a execução dos objetivos. Estas constituem um suporte essencial à prática pedagógica. Isto é, por planificação, entende-se desenvolver um plano de ação, que dá sentido de direção, tanto aos alunos como ao professor.

Segundo Zabalza (2000) planificar consiste em “converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p. 47). No entanto, é importante ter em conta que, tal como referem Clark e Peterson (citados por Zabalza, 2000, p. 54), a principal função desempenhada pela planificação na escola é a de transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino.

No âmbito das planificações, foi definido um perfil geral de desempenho profissional. Consoante o artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente:

Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras; planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível; planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

Neste sentido, é imprescindível que um plano de aula seja pensado, refletido e elaborado como um conjunto de operações ordenadas, escalonadas e destinadas a alcançar determinados objetivos (Peterson, 2003, p. 79).

O mesmo autor refere que um plano de aula deve refletir vários aspetos essenciais, para que esta corra da melhor maneira e como foi concebida. Por exemplo: planificar para quê, para quem? O quê? Como? Com quê? Quanto tempo? Nesse sentido, deverá obedecer a requisitos como a coerência, adequação, flexibilidade, precisão e clareza (p. 80).

Contudo, para um plano de aula ter sucesso, a definição dos objetivos pedagógicos são essenciais. Assim, entende-se por objetivo, uma intenção expressa clara e inequivocamente (Peterson, p. 85).

A importância de planificar uma aula irá manter-se ao longo da nossa futura profissão. Assim, torna-se fundamental saber que cada aula deve ter um objetivo concreto e claro a alcançar, pois, como o mesmo autor refere “educar significa guiar, conduzir com determinada finalidade” (p. 85).

Ao planificar, o professor pensa na matéria a lecionar ou conteúdo, nos alunos, na duração, na estratégia a utilizar, de forma que os alunos, ao terminar a aula, se devam mostrar capazes para serem reconhecidos aptos. Por outras palavras, o professor deve imaginar uma série de cenários possíveis de modo que os alunos no fim da aula sejam capazes de fazer isto ou aquilo (Peterson, p. 85).

O professor deve considerar alguns aspetos, entre os quais, “fazer uma seleção limitada dos conteúdos e ideias a transmitir” e deve “definir uma estrutura e sequência de apresentação bem definida de forma a servir de ponte entre o que o aluno sabe e o que vai aprender” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 449).

É também importante ter em consideração que a planificação deve ser flexível. Segundo Zabalza (2000), os professores com experiência dizem que modelos de planificação rígidos, em que tudo é previsto, são pouco úteis, pois, mais tarde ou mais cedo, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se (p. 55). Este autor acrescenta, ainda, que “uma planificação prévia feita, de qualquer maneira, antes do começo de cada ano lectivo corre o risco de «ficar no papel» quando o professor começa a implementá-la” (p. 55).

Não existe uma definição única para planificação, cada professor terá a sua, que é própria e reflete a forma como encara o processo de ensino/aprendizagem. Existem definições como:

- planear e definir com clareza o que se pretende do aluno, da turma, ou do grupo;
- é uma atividade que consiste em definir e sequenciar os objectivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram bem conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e seleccionar recursos/materiais auxiliares;

– “(...) na perspectiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender (Zabalza, 2001, citado em Braga *et. al.*, 2004, p. 27).

Gostaria de referir a importância de, enquanto futuros professores, possuímos a plasticidade mental e emocional de saber adaptarmo-nos às situações. Quero com isto dizer que, se uma planificação não tiver os resultados previstos, devemos saber improvisar e saber estar com os alunos, indo ao encontro da dinâmica do grupo.

Tal como Clark e Lampert (1986, citados em Arends, 1995) referem:

A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase (p. 65).

Assim, o peso de uma planificação adequada e exequível é fundamental, pois a complexidade de ter em conta fatores como tópicos, tempos, individualização do ensino, constituição de grupos de trabalho, organização de horários diários, mensais, trimestrais, entre outros, torna a planificação um fio condutor do trabalho a realizar.

O modelo de planificações adotado, durante a prática de estágio, tem sido o Modelo T de Aprendizagem, proposto por Pérez (s.d.), que afirma que “de uma forma panorâmica e global, numa só folha, integramos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser aprendida na escola ao longo do curso escolar” (p. 40). Segue-se o quadro do referido modelo:

Quadro 6 – Modelo T de Aprendizagem (Pérez)

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos – Métodos	
Capacidades - Destrezas	Objetivos		Valores-Atitudes
Material:			

Este tipo de planificação foi criado por Pérez, que define esta ferramenta como uma forma de:

Agrupar os objectivos fundamentais (capacidades – valores) e complementares (destrezas e atitudes) com conteúdos (formas de saber) e métodos/actividades gerais (formas de fazer) numa visão global e panorâmica. Denomina-se modelo T porque tem a forma de um T duplo: de objectivos (capacidades – valores) e de meios (conteúdos – métodos/actividades gerais) (s.d., a, p. 7).

O mesmo autor explica que existem dois tipos fundamentais de Modelos T: de setor de aprendizagem, criado geralmente um por ano; e de unidades de aprendizagem, elaborados entre três a seis por ano.

Segundo Pérez e López (1994), estas planificações podem ser longas, ou seja, anuais, ou curtas. Por planificações curtas podemos entender que estejam incluídas as trimestrais, as mensais, as semanais e mesmo as diárias (pp.377-378). Os mesmos autores afirmam que existem diversas variáveis que intervêm na planificação, no modo como são explorados os conteúdos, nomeadamente os procedimentos, ou seja, como se pretende que seja o decorrer da aula.

As competências ou objetivos determinam quais as capacidades – destrezas e quais os valores – atitudes que serão desenvolvidos ao longo da aula. Por último, qual o material necessário para lecionar a aula.

Apresentam-se, de seguida, as tabelas das capacidades e destrezas, bem como a dos valores e atitudes.

Quadro 7 – Tabela de Capacidades e Destrezas

<b>Capacidades/Destreza</b>			
<b>Raciocínio Lógico:</b>	<b>Orientação</b>	<b>Espaço</b>	<b>Expressão Escrita:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fluidez mental;</li> <li>– Observar;</li> <li>– Comparar;</li> <li>– Relacionar;</li> <li>– Interpretar;</li> <li>– Formular;</li> <li>– Analisar;</li> <li>– Deduzir;</li> <li>– Classificar;</li> <li>– Organizar;</li> <li>– Definir;</li> <li>– Calcular;</li> <li>– Transferir;</li> <li>– Aplicar.</li> </ul>	<b>Temporal:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecer;</li> <li>– Saber situar;</li> <li>– Noção de tempo;</li> <li>– Noção de distância;</li> <li>– Explorar;</li> <li>– Identificar;</li> <li>– Localizar;</li> <li>– Interpretar no mapa;</li> <li>– Elaborar mapas;</li> <li>– Elaborar planos;</li> <li>– Medir;</li> <li>– Aplicar;</li> <li>– Representar;</li> <li>– Temporalizar;</li> <li>– Buscar referências.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Coordenar;</li> <li>– Equilibrar;</li> <li>– Explorar;</li> <li>– Improvisar;</li> <li>– Criatividade;</li> <li>– Expressar;</li> <li>– Sensibilidade;</li> <li>– Simbolizar;</li> <li>– Grafismo;</li> <li>– Elaborar frases;</li> <li>– Elaborar textos;</li> <li>– Vocabulário;</li> <li>– Ortografia;</li> <li>– Pontuação;</li> <li>– Produzir mensagem.</li> </ul>
<b>Classificação:</b>	<b>Expressão Oral:</b>		<b>Socialização:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observar;</li> <li>– Analisar;</li> <li>– Identificar;</li> <li>– Comparar;</li> <li>– Caracterizar;</li> <li>– Selecionar;</li> <li>– Decodificar;</li> <li>– Relacionar;</li> <li>– Reconhecer;</li> <li>– Deduzir;</li> <li>– Catalogar;</li> <li>– Distinguir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fluidez mental;</li> <li>– Vocabulário;</li> <li>– Expressar ideias;</li> <li>– Compreensão;</li> <li>– Interpretação;</li> <li>– Fluidez verbal;</li> <li>– Sequência;</li> <li>– Dicção;</li> <li>– Dialogar;</li> <li>– Escutar;</li> <li>– Elaborar frases;</li> <li>– Produzir mensagens.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relacionar;</li> <li>– Altruísmo;</li> <li>– Compartilhar;</li> <li>– Compromisso;</li> <li>– Dialogar;</li> <li>– Reconhecer;</li> <li>– Observar;</li> <li>– Escutar;</li> <li>– Indagar;</li> <li>– Aplicar;</li> <li>– Resolver problemas;</li> <li>– Ser flexível;</li> <li>– Conviver.</li> </ul>

Adaptado de Pérez e López (1994)



Quadro 8 – Tabela de Valores e Atitudes

<b>Valores/Atitudes</b>		
<b>Solidariedade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ajudar;</li> <li>– Colaborar;</li> <li>– Partilhar;</li> <li>– Tolerar;</li> <li>– Compreensão;</li> <li>– Companheirismo;</li> <li>– Cuidar;</li> <li>– Aceitar;</li> <li>– Respeitar;</li> <li>– Cooperar;</li> <li>– Generosidade.</li> </ul>	<b>Respeito:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tolerar;</li> <li>– Aceitar;</li> <li>– Escutar;</li> <li>– Compreender;</li> <li>– Ceder;</li> <li>– Conviver;</li> <li>– Dialogar;</li> <li>– Aprender;</li> <li>– Consciencializar;</li> <li>– Estimar;</li> <li>– Colaborar;</li> <li>– Saber estar;</li> <li>– Igualdade.</li> </ul>	<b>Cooperação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ser humilde;</li> <li>– Ser compreensivo;</li> <li>– Ser comunicativo;</li> <li>– Ser sensível;</li> <li>– Ser afetivo;</li> <li>– Ser altruísta;</li> <li>– Ser dinâmico;</li> <li>– Entreata;</li> <li>– Recetivo;</li> <li>– Disponibilidade;</li> <li>– Partilhar;</li> <li>– Colaborar;</li> <li>– Aceitar;</li> <li>– Conhecer;</li> <li>– Conviver;</li> <li>– Trabalhar em equipa.</li> </ul>
<b>Responsabilidade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Consciente;</li> <li>– Empenhado;</li> <li>– Cumpridor;</li> <li>– Organizado;</li> <li>– Interessado;</li> <li>– Honestidade;</li> <li>– Respeitador;</li> <li>– Comprometer-se;</li> <li>– Ser constante;</li> <li>– Ser coerente;</li> <li>– Ser ordenado;</li> <li>– Ser limpo;</li> <li>– Participar;</li> <li>– Atender;</li> <li>– Ordenar;</li> <li>– Esforçar-se.</li> </ul>	<b>Tolerância:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Valorizar;</li> <li>– Apoiar;</li> <li>– Calma;</li> <li>– Interesse;</li> <li>– Ser receptivo;</li> <li>– Bom ouvinte;</li> <li>– Aceitar;</li> <li>– Respeitar;</li> <li>– Comprometer-se;</li> <li>– Ajudar;</li> <li>– Empatia;</li> <li>– Compreensivo.</li> </ul>	<b>Criatividade:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Espontaneidade;</li> <li>– Imaginação;</li> <li>– Hável;</li> <li>– Inventar;</li> <li>– Fantasiar;</li> <li>– Interpretar;</li> <li>– Iniciativa;</li> <li>– Curiosidade;</li> <li>– Esforçado;</li> <li>– Original;</li> <li>– Inovador;</li> <li>– Desinibido.</li> </ul>

Adaptado de Pérez e López (1994)

Tal como não existem receitas certas ou erradas para como devemos ser pais, ou métodos certos ou errados de iniciação à leitura, não existem receitas para as planificações. Pais e Monteiro (2002) afirmam que “não podemos dizer que este ou aquele modelo é melhor ou que é mais correcto. O essencial é que o modelo escolhido agrade ao professor, que se sinta bem a trabalhar com ele” (p. 37).

Fundamentalmente, as planificações dos professores são multifacetadas e relacionam-se com três fases do ensino: a fase anterior à instrução, em que são tomadas as decisões sobre o conteúdo e duração do que deve ser ensinado; a fase de instrução, em que se tomam decisões sobre as questões a colocar, o tempo de espera e as orientações específicas e a fase posterior à instrução, em que se tomam decisões sobre a avaliação dos progressos do aluno (Arends, 1995, p. 67).

Assim, e mais uma vez se reforça que, relativamente ao domínio da Educação, torna-se imprescindível elaborar planificações. É, por isso, determinante planificar os conteúdos que se irão lecionar ao longo do ano letivo, planificar os temas das aulas, as visitas de estudos e todas as outras atividades educativas, de modo a que o professor saiba onde e como começar, e como é que pode conduzir o processo de ensino/aprendizagem.

Cada professor é singular e tem um estilo único, tem uma forma diferente de encarar o processo de ensino/aprendizagem, e isso irá refletir-se na forma como planifica e nas intenções com que o faz. A planificação deve ser um meio, não um fim em si mesmo. Serve para refletir sobre as melhores formas de trabalhar com os alunos, o que resulta com uma determinada turma pode não funcionar com outra, também por isso, uma planificação nunca pode ser rígida, mas sim flexível (Zabalza, 2000, p. 18).

Abrevia-se, realçando a necessidade do uso de perspicácia e sensibilidade para dar resposta às solicitações do grupo de alunos, as quais poderão seguir até rumos inesperados e pedagogicamente relevantes.

## **2.2. Planificações em quadro**

De seguida, serão apresentadas as planificações elaboradas ao longo da Unidade Curricular de estágio profissional I e II.

A primeira planificação diz respeito à área de Português e foi aplicada no dia 9 de abril de 2013. O objetivo da aula era explicar como se classificam versos, quanto ao número de estrofes.

### 2.2.1. Planificação da área curricular de Português

Quadro 9 – Plano de aula da Área Curricular de Português

Conteúdos Conceptuais		Procedimentos – Métodos	
<p>Texto em Poesia:</p> <p>⇒ Classificação de estrofes quanto ao número de versos.</p>		<p>⇒ <b>Iniciar</b> a aula, dialogando com os alunos sobre os seus conhecimentos sobre tipos de texto;</p> <p>⇒ <b>Apresentar</b> diapositivos, que explicam o que é uma estrofe e como se classificam quanto ao número de versos;</p> <p>⇒ <b>Ler</b> vários poemas com diferentes tipos de estrofes;</p> <p>⇒ <b>Solicitar</b> que os alunos leiam alguns poemas;</p> <p>⇒ <b>Realizar</b> uma proposta de trabalho, para completar um poema fenda.</p>	
Capacidades/Destrezas	Objetivos	Valores/Atitudes	
<p>⇒ <b>Classificação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>•Conhecer;</li><li>•Identificar.</li></ul> <p><b>1. Expressão oral:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>•Diálogo;</li><li>•Compreender.</li></ul>	<p><b>2. Convivência:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Colaborar;</li><li>• Participar.</li></ul> <p><b>3. Rigor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Interesse;</li><li>• Curiosidade.</li></ul>		
Material: Suporte informático; proposta de trabalho.			
Baseado no Modelo T de Aprendizagem			
Plano sujeito a alterações			

O quadro 9, respeitante ao plano de aula da área de Português dada a um 4.º Ano do Ensino Básico, teve como conteúdo: a classificação de estrofes, quanto ao número de versos. Conteúdo este que está descrito no Programa de Português do Ensino Básico (M. E., 2009, p. 39).

Nesta aula, introduzi o tema de Português, perguntando que tipo de texto eu estava a verbalizar: “Lá vai uma, lá vão duas, três pombinhas a voar, uma é minha outra é tua, outra é de quem a apanhar”, ao que me responderam que se tratava de um texto em verso. Este procedimento está enunciado na planificação no primeiro ponto – **Iniciar a aula, dialogando com os alunos sobre os seus conhecimentos sobre tipos de texto.**

Na continuação deste procedimento, estabeleci uma breve conversa com os alunos sobre o texto, no sentido de perceber se todos o tinham compreendido e se existiam palavras no texto cujo significado algum aluno não conseguisse compreender, contribuindo assim para o desenvolvimento do seu vocabulário.

Alguns alunos não sabiam algumas palavras e expliquei-as, para além de ter formulado questões de interpretação e análise gramatical do texto lido. Segundo Sim-Sim (2007) “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (p. 12).

De seguida, apresentei, através de diapositivos, vários poemas com diferentes estrofes. Procedimento planificado no segundo ponto – **Apresentar diapositivos, que explicam o que é uma estrofe e como se classificam quanto ao número de versos.** Continuamente, expliquei que as estrofes se classificam, consoante o número de versos que as constituem, por exemplo: uma estrofe com dois versos chama-se dístico ou parelha (Pinto, 2010, p. 271).

No terceiro e quarto procedimento da planificação desta atividade – **Ler vários poemas com diferentes tipos de estrofes; Solicitar que os alunos leiam alguns poemas,** selecionei alguns poemas como: “Primavera” e “Quem sou eu”, de António Manuel Couto Viana, *in* Versos de Cacaracá; “O Grilo”, de Matilde Rosa Araújo, *in* Livro da Tila, e “À mesa”, de Luísa Ducla Soares, *in* Poemas da Verdade e da Mentira, e realizei a leitura modelo dos mesmos.

Seguidamente, solicitei aos alunos que lessem alguns dos poemas, evidenciando sempre o número de versos contidos em cada estrofe. De referir que todos estes autores são propostos pelas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, de agosto de 2012.

Com estes poemas, tinha como objetivo os alunos **conhecerem** e **identificarem** determinados tipos de estrofes. Neste caso, existiam uma quadra (estrofe de quatro versos), uma oitava (estrofe de oito versos), uma décima (uma

estrofe com dez versos), um terceto (estrofe com três versos), um dístico ou parelha (estrofe com dois versos) e uma quintilha (uma estrofe com cinco versos).

Tinha, também, como objetivo **dialogar** com os alunos, formulando algumas perguntas de interpretação relativamente ao poema e fazê-los **compreender** o conteúdo do mesmo, bem como alguns termos que não conheciam, como por exemplo “brado”.

Nesta atividade os alunos **colaboraram** e **participaram** de uma forma ativa, e mostraram interesse e curiosidade, sobretudo por termos como “monóstico”, “parelha”, “dístico”, objetivos estes, planificados.

### 2.2.2. Planificação da área curricular de Matemática

A segunda planificação diz respeito à área de matemática, em que o objetivo era explicar o conceito de percentagem.

Quadro 10 – Plano de aula da Área Curricular de Matemática

Conteúdos		Procedimentos – Métodos	
Números e Operações:  ⇒ Percentagens.		⇒ <b>Iniciar</b> a aula, distribuindo bombons coloridos a cada aluno; ⇒ <b>Solicitar</b> que cada aluno conte o número de bombons que lhe foi fornecido e de que cores são;  ⇒ <b>Partilhar</b> os resultados obtidos na atividade, pintando os quadrados de uma unidade dividida em 100 partes iguais;  ⇒ <b>Explicar</b> o conceito de percentagem;  ⇒ <b>Atribuir</b> a percentagem correspondente a cada uma das cores dos bombons;  ⇒ <b>Realizar</b> uma proposta de trabalho, incluindo os resultados da atividade.  ⇒ <b>Realizar</b> , em conjunto, alguns exercícios de cálculo de percentagens.	
Capacidades/Destrezas	Objetivos	Valores/Atitudes	
⇒ <b>Raciocínio lógico:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resolver problemas;</li><li>• Diferenciar.</li></ul> ⇒ <b>Participar:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar;</li><li>• Comparar.</li></ul>	⇒ <b>Convivência:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Colaborar;</li><li>• Participar.</li></ul> ⇒ <b>Rigor:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Interesse;</li><li>• Curiosidade.</li></ul>		
Material: bombons, lápis de cor, proposta de trabalho e suporte informático.			
Baseado no Modelo T de Aprendizagem			
Plano sujeito a alterações			

O quadro 10 diz respeito ao plano de aula da área de Matemática dada, também ao 4.º Ano. Assim, iniciei a aula a distribuir bombons de várias cores a cada aluno e perguntei a cada um quantos bombons tinha e de que cores. Este foi o primeiro e segundo ponto planificado – **Iniciar a aula, distribuindo bombons coloridos a cada aluno; Solicitar que cada aluno conte o número de bombons que lhe foi fornecido e de que cores são.**

Continuamente, houve a partilha dos resultados da contagem, em que apresentei uma quadrícula com a representação a cores dos bombons. Simultaneamente, os alunos coloriram a sua quadrícula. Este foi o terceiro procedimento – **Partilhar os resultados obtidos na atividade, pintando os quadrados de uma unidade dividida em 100 partes iguais.** Ao longo destes dois últimos procedimentos, os alunos puderam **identificar e comparar** o número de bombons que tinham.

Seguidamente, expliquei o que significava a palavra percentagem, que vinha do latim *per centum* e que queria dizer qualquer coisa dividida por cem. Procedimento enunciado no quarto ponto – **Explicar o conceito de percentagem.**

De seguida, preencheram a quadrícula (10x10), com o número de bombons, correspondentes a cada cor, partindo da representação em fração e em número decimal para a percentagem. Este foi o quinto e o sexto procedimento – **Atribuir a percentagem correspondente a cada uma das cores dos bombons, Realizar uma proposta de trabalho, incluindo os resultados da atividade.**

A estratégia de recorrer aos bombons prendeu-se com a necessidade que senti de enquadrar o conteúdo matemático a uma situação real e prática, pois segundo Sanches (2001, p. 55), “a maior parte das vezes os conteúdos são leccionados desgarrados do quotidiano e os alunos não conseguem ver a sua aplicação”. Assim, tentei criar uma situação através da qual os alunos pudessem compreender e sentir a necessidade de determinar a percentagem de algo, pois conforme refere Sanches (2001, p. 55). É importante “tornar a aprendizagem funcional (...) para que possam ver a utilidade daquilo que aprendem”. Imaginemos que os alunos iam comprar algo, como por exemplo um livro ou uma peça de roupa: caso tivessem desconto, os alunos mais facilmente conseguiriam realizar o cálculo mental para saber quanto iriam poupar.

Para finalizar, propus duas situações problemáticas, em que os alunos tinham de calcular a percentagem de raparigas de um grupo de 100 alunos, sabendo que 35, eram rapazes. Procedimento enunciado no sétimo e último ponto desta planificação – **Realizar, em conjunto, alguns exercícios de cálculo de percentagens.**

Neste último procedimento, os alunos **resolveram problemas e diferenciaram** números decimais, frações e percentagens. Estas capacidades e destrezas, faziam

parte dos objetivos, aquando da planificação. Ao longo desta atividade, os alunos **colaboraram** e **participaram**, demonstrando **interesse** e **curiosidade**. Sendo estes valores e atitudes planeados trabalhar.

Este conteúdo de Matemática é proposto nas Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, no domínio da OTD4 (Organização e Tratamento de Dados, 4.º Ano), mais especificamente, no subdomínio 1, que refere o seguinte: Utilizar frequências relativas e percentagens, em que os alunos devem saber exprimir qualquer fração própria em percentagem arredondada às décimas.



### 2.2.3. Planificação da área curricular de Estudo do Meio

A terceira e última planificação, na área de Estudo do Meio, tinha como objetivos dar a conhecer os Países Lusófonos, bem como algumas das suas características.

Quadro 11 – Plano de aula da Área Curricular de Estudo do Meio

Conteúdos		Procedimentos - Métodos	
Portugal na Europa e no Mundo: ⇒ Países Lusófonos		4. <b>Iniciar</b> a aula com uma apresentação em diapositivos com informações sobre o que são os países lusófonos;  5. <b>Completar</b> um mapa-múndi com os alunos, colando as bandeiras dos países e legendando-os;  6. <b>Realizar</b> uma proposta de trabalho, como consolidação da matéria dada.	
Capacidades/Destrezas	Objetivos	Valores/Atitudes	
7. <b>Participar:</b> • Saber escutar; • Identificar.  8. <b>Compreender:</b> • Conhecer; • Observar.		9. <b>Convivência:</b> • Colaborar; • Participar.  10. <b>Rigor:</b> • Interesse; • Curiosidade.	
<b>Material:</b> Suporte informático para visionamento de diapositivos, proposta de trabalho; autocolantes.			
Baseado no Modelo T de Aprendizagem			
Plano sujeito a alterações			

O quadro 11, que diz respeito ao plano de aula da área de Estudo do Meio, enuncia três procedimentos para a aplicação da mesma. Sendo o primeiro ponto – **Iniciar a aula com uma apresentação em diapositivos com informações sobre o que são os países lusófonos**, apresentei um *Powerpoint*, em que expliquei o significado de Países Lusófonos e mostrei algumas imagens representativas desses países. Indiquei a localização dos mesmos, o número de habitantes e a bandeira respetiva.

Durante esta apresentação, os alunos ficaram a **conhecer** quais são os Países Lusófonos, souberam **escutar, identificar e observar** as informações que lhes eram dadas. Estas capacidades e destrezas estavam planificadas para esta aula.

No segundo procedimento - **Completar um mapa-múndi com os alunos, colando as bandeiras dos países e legendando-os**, distribuí um mapa-múndi com espaços para os alunos colarem as bandeiras correspondentes aos Países Lusófonos.

Por fim e como consolidação da matéria, distribuí uma proposta de trabalho em que formulei as seguintes questões: quais são os países que falam a língua portuguesa? Em que continentes se localizam? Às quais os alunos responderam corretamente e registaram. Este foi o terceiro e último procedimento desta aula – **Realizar uma proposta de trabalho, como consolidação da matéria dada.**

O conteúdo que lecionei nesta aula vem descrito na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (M.E., 2004) como sendo uma competência específica do 4.º Ano de Escolaridade, mais especificamente no Bloco 4 — À descoberta das inter-relações entre espaços:

Embora as referências espaciais devam estar presentes ao longo de todo o programa (qualquer facto estudado deve ser sempre localizado no espaço), é fundamentalmente neste bloco que se agrupam os conteúdos relativos ao espaço...É importante sublinhar que as noções de espaço se constroem através da acumulação de experiências práticas em todas as situações que envolvam deslocações, localizações, distâncias... Desde o início da escolaridade o professor deverá programar actividades que permitam a objectivação e alargamento dessas noções...Progressivamente deverão tomar contacto com diferentes tipos de plantas e mapas convencionais. Pretende-se, igualmente, que os alunos tomem consciência de que não existem espaços isolados mas, pelo contrário, se estabelecem ligações e fluxos de vária ordem que vão desde a circulação de pessoas e bens à troca de ideias e informação. (p. 119)

Uma vez que a aula tinha a duração de 60 minutos, recorri às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), para os alunos terem uma imagem representativa de cada país, bem como outras informações e curiosidades sobre o mesmo. Sobre este assunto, Silveira-Botelho (2009) refere:

Uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares. Portanto, as actividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido (p. 124).

Considero que o contributo das T. I. C. foi muito importante para esta aula, pois permitiu que a aula fosse mais interativa e, assim, os alunos **colaboraram e participaram** de uma forma entusiasta.

Através das imagens apresentadas, a aula foi mais aliciante, suscitando **interesse e curiosidade**, promovendo um diálogo sobre vários assuntos, que tiveram como base o tema da mesma.

Para concluir este capítulo, reforço a importância de planificar, mas também evidencio a importância em saber adaptar as planificações e aproveitá-las para melhorar as estratégias utilizadas e consequente sucesso dos alunos.

Contudo, é de referir que nem sempre é possível cumprir o que se planifica, pois as intervenções dos alunos são imprevisíveis e o tempo é sempre muito pouco. No entanto, há que imperar o bom senso e mediar as situações, de forma a estabelecer limites e, ao mesmo tempo, responder às necessidades e curiosidades dos alunos.

## **CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO**



## **Descrição do Capítulo**

Neste capítulo será abordada a temática da avaliação. Primeiramente, irei fazer um breve enquadramento teórico sobre esta, referindo a sua importância, finalidades e alguns tipos de avaliação.

De seguida, serão apresentados os dispositivos de avaliação relativos a algumas das atividades que dinamizei ao longo da prática pedagógica, um em cada área curricular (Português, Matemática e Estudo do Meio).

### **3.1. Fundamentação teórica**

Durante muito tempo, o termo «avaliação» não constou do vocabulário da educação. Não se sabe ao certo quando surgiu o termo, mas sabe-se que até aos anos 60 a avaliação da aprendizagem era muito diferente da do período que se lhe segue (Azevedo, 2000, p. 135).

Provavelmente, foi a partir do momento em que se classificou o primeiro teste que se despoletou uma polémica à volta da avaliação, visto ser um tema controverso: em que uns dizem que tal ato desumaniza a educação e outros referem que classificar e comparar alunos conduz a uma ansiedade disfuncional e uma baixa autoestima para os que têm notas mais baixas (Arends, 1995, p. 227).

Contudo, a avaliação faz parte do complexo processo de ensino-aprendizagem e, como tal, tem a sua função executiva.

Esta função não existe apenas para se tirarem conclusões que depois não são consideradas. Ao avaliar deteta-se quais as áreas de desenvolvimento do aluno em que não houve evolução ou não houve a evolução desejada e, assim, podem fazer-se as reformulações imprescindíveis que proporcionem a necessária recuperação.

Arends (1995) refere que “...de todas as funções executivas do ensino, a avaliação do crescimento e do potencial do aluno pode ser a mais determinante. Os professores que não levam a sério este aspecto não estarão, de modo algum, a servir os seus alunos” (p. 228).

A autora Azevedo (2000) destaca duas linhas orientadoras da avaliação: uma, com preocupações de classificação e outra, com preocupações de formação, isto é, fazendo parte integrante do processo ensino-aprendizagem (p. 135). Já Arends (1995) diz-nos que:

A avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno (p. 228).

Para além deste tipo de avaliação, que se resume à recolha e síntese de informação, o mesmo autor refere que outro tipo de avaliação diz respeito ao processo de fazer julgamentos, atribuir valor e decidir sobre esse valor (p. 229).

Assim, um teste é um exemplo de uma avaliação de recolha e síntese de informação. A atribuição de notas é um ato avaliativo, em que o professor coloca um determinado valor na informação que recolheu através do teste (p. 229).

### **3.1.1 O que é a avaliação?**

Para muitos autores, a avaliação é a “peça-chave” do sistema instrutivo. Sem ela, os professores não poderiam manter a ordem na aula, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos, etc. (Zabalza, 1994, p. 219).

O Ministério da Educação, através do Despacho Normativo n.º 1/2005, define a avaliação e os seus objetivos:

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (p. 71).

A avaliação visa:

a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;

b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;

c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento (Despacho normativo n.º 1/2005, pp. 71 – 72).

Para terminar, o conceito de avaliação, segundo o autor Oliveira e Oliveira (1996):

(...)quanto mais parâmetros houver para a avaliação, menos injusta ela será, porque há sempre qualquer injustiça nesta avaliação, pois é impossível controlar totalmente o esforço, a capacidade, a motivação pessoal e familiar, a disciplina e outras variáveis que facilitam ou dificultam a aprendizagem (p. 143).

O professor deve ter consciência da diferença entre avaliar e classificar. A avaliação não deve ser apenas abordada pelos professores em finais de períodos, quando têm, de facto, de atribuir uma classificação a cada aluno, mas sim durante todo o percurso escolar, ao longo do período.

### **3.1.2 Finalidades da avaliação**

Qualquer ato avaliativo necessita a clarificação dos seus objetivos (Almeida, 1992; Fernandes, 1992b, citado em Serpa, 2010, p. 27) e das suas funções (Nevo, 1983, citado em Serpa, 2010, p. 27), como forma de dar sentido ao que se avalia e de se enquadrar os procedimentos a adotar (Darling-Hammond, 1994; Scriven, 1977, citado em Serpa, 2010, p. 27).

Uma das finalidades da avaliação é fazer uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição sobre os objetivos atingidos e aqueles que levantaram mais dificuldades (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 337).

Segundo os mesmos autores, esta função motiva os alunos, orienta-os, no sentido de ultrapassarem dificuldades relativas às aprendizagens não conseguidas. Em relação aos professores, permite-lhes identificar pontos onde a planificação não resultou, conceber novas estratégias e reorganizar as planificações, face aos resultados obtidos (pp. 337- 338).

Ao consultar outros autores, entendi que a concepção da avaliação pode ser vista como medida e que assenta numa matriz teórica que é, normalmente, associada ao método de ensino tradicional. Assim, na escola tradicional a avaliação tem como finalidade primeira medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e aferir o grau de reprodução desses conhecimentos (Leite & Fernandes, 2002, p. 20).

Para estes autores, a avaliação consiste apenas em controlar a aquisição de conhecimentos em função de critérios padronizados que permitam averiguar a eficácia do ato de ensinar (p. 20).

Assim, numa perspetiva clássica, a avaliação é normativa, sancionária, hierarquizadora, quantitativa, sumativa, aferida e da responsabilidade do professor e possui um conjunto de características que servem fins mais de ordem política e social do que de domínio pessoal do sujeito que é o aluno (Leite & Fernandes, 2002, p. 21).



Leite e Fernandes (2002) realçam que a avaliação pode ser vista como reguladora dos processos de ensino e de aprendizagem, no sentido em que se recorre a procedimentos muito estruturados de organização da ação educativa, expressos em planificações que especificam o que fazer, como fazer, com que recursos e quando fazer (p. 39). Da mesma maneira, recorre-se a procedimentos de avaliação que permitam o cumprimento dessa organização, tendo um papel de controlo das etapas de formação, tanto ao nível da atividade dos professores e dos alunos (p. 39).

Ainda os mesmos autores dizem-nos que, associada à ideia de avaliação está a ideia de aprendizagem, se avalia para aprender e para decidir sobre as condições e os modos indutores dessa aprendizagem (p. 41).

Sintetizando, sendo a avaliação um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento e regulação da ação educativa, permite, por um lado, analisar o percurso efetuado, na sua globalidade, e, por outro lado, perspetivar no futuro a aprendizagem. Podem, assim, distinguir-se três tipos de avaliação, nomeadamente a **avaliação: diagnóstica**, a **formativa** e a **sumativa**.

A **avaliação diagnóstica** é uma avaliação inicial, que tem como principal objetivo determinar a situação de cada aluno antes de começar um determinado processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação deverá orientar a sequência mais adequada, centrada no aluno, como forma de identificar as suas características. Deste modo, permite traçar um primeiro esboço das aprendizagens dos alunos e da turma, possibilitando ao professor definir estratégias de diferenciação de acordo com as diferentes aprendizagens dos alunos.

A **avaliação formativa** foi criada por Scriven, em 1967, a propósito dos meios de ensino (currículos, métodos, manuais). Cronbach e Bloom aplicaram-na à avaliação dos alunos (Azevedo, 2000, p. 136).

A avaliação formativa tem, antes de mais, uma finalidade pedagógica. A sua principal característica é ser integrada no próprio ato de ensino de modo a “contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o docente sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (Hadji, 1994).

Este tipo de avaliação está centrada nos processos e nas atividades, tem uma função pedagógica, regula e facilita a aprendizagem, dá *feedback* ao aluno e ao encarregado de educação e melhora a aprendizagem dos alunos.

Leite e Fernandes (2002) definem o conceito de avaliação formativa como “os procedimentos de avaliação que pretendem induzir práticas que possibilitem aos alunos caminhar no sentido dos objetivos desejados (e, portanto, das aprendizagens programadas) e aos professores saber a tempo o que fazer para delinear esses

caminhos” (p. 41). Assim, a avaliação formativa tem por finalidade melhorar os processos de aprendizagem.

Cortesão (1993, citado em Leite & Fernandes, 2002) diz-nos que a avaliação formativa pressupõe “um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes” (p. 41).

Segundo Perrenoud (citado por Pais & Monteiro, 2002), “uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram” (p. 45).

Estanqueiro (2010) defende que, na escola, “é necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação”, pois “os professores não devem ensinar para avaliar, mas sim avaliar para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens” (p. 83). Deste modo, e segundo o mesmo autor, “com base nos resultados atingidos, o professor pode afinar as suas estratégias de ensino e o aluno pode melhorar as suas estratégias de aprendizagem” (p. 97). Pretende-se, portanto, que a avaliação seja contínua, sistemática, reguladora e contextualizada com as aprendizagens.

No entanto, importa salientar que para ser verdadeiramente formativa, é fundamental discutir e negociar os critérios de avaliação para encontrar soluções e tomar decisões. Para Pais e Monteiro (2002) “tanto o professor como o aluno devem saber as regras do jogo e perceber se jogam ou não o mesmo jogo”, na medida em que “só desta forma será possível orientar (e reorientar) a acção do professor e a aprendizagem do aluno” (p. 47), de modo que se possam realizar num contexto positivo e real. Ferreira e Santos (2007) dizem-nos que a avaliação formativa permite:

(...) ao aluno ir tomando conta das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que melhor se compreende e, portanto, a não ter receio do acto de avaliação. A avaliação formativa, na medida em que monitoriza todo o processo de ensino-aprendizagem, constitui um instrumento de autoconhecimento para o aluno: o estudante pode compreender melhor o seu estilo cognitivo, os conteúdos que adquiriu e os que precisa de adquirir, a sua maneira típica de reagir às situações de facilidade/dificuldade, sucesso/fracasso, o seu relacionamento interpessoal, reacção à aprovação/desaprovação do professor ou colegas (p. 63).

Relativamente à **avaliação sumativa**, esta diz respeito à avaliação que se realiza no final de um período formativo, com a finalidade de sistematizar e interpretar a informação obtida ao longo do processo e ponderar sobre os progressos realizados.

A avaliação sumativa pode ser interna ou externa, e no 1.º Ciclo é da responsabilidade do professor titular da turma e do conselho de docentes.

Este tipo de avaliação serve para verificar e certificar a aprendizagem, é centrada nos produtos apresentados pelos alunos, faz um juízo globalizante sobre o que o aluno aprendeu em determinadas áreas e conteúdos durante um período longo, por exemplo, num trimestre (Hadgi, 1994, p.63).

Conforme afirma Ribeiro (citado por Pais e Monteiro, 2002), a “avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino” (p. 49).

Podemos concluir que a avaliação é uma parte integrante e dinamizadora do currículo, na qual se insere a classificação. Logo, estas duas ferramentas são indissociáveis. Ou seja, o professor deve avaliar todo o processo educativo, o que lhe permite tomar consciência da evolução dos seus alunos e não simplesmente classificar com o único objetivo de atribuir uma nota. Perrenoud (1993a, citado em Azevedo, 2000) não crê que:

Os professores tenham «necessidade» de avaliar, de classificar, mas a de encontrar determinadas satisfações pessoais e que só lamentam que as condições de trabalho em que operam não lhes permitam ir mais longe, trabalhando simultaneamente nos campos da avaliação, da didáctica, da relação professor-aluno, do funcionamento dos estabelecimentos de ensino: «Tudo está ligado e uma outra avaliação é em larga medida uma outra escola!» (p. 165).

Deste modo, e tendo em conta que a vida escolar do aluno depende, em grande parte, da correta interpretação do seu progresso nas aprendizagens e da correta classificação que depois lhe é atribuída, torna-se essencial estabelecer critérios de avaliação e classificação claros e objetivos. De acordo com Pais e Monteiro (2002), “as escalas de classificação possibilitam um processo sistemático de verificar um juízo resultante da observação” (p. 59).

Ferreira e Santos (2007) mencionam que “embora a avaliação sirva a uma classificação (avaliação sumativa), é actualmente exigida à escola a função de promotora do desenvolvimento do aluno” (p. 62). Segundo Zabalza (2000), uma das dimensões da classificação “é a expressão simbólica (gráficos, números, letras, etc.) do resultado da avaliação” (p. 237).

Tendbrink (2002) refere que as “escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes” (p. 257).

Segundo este autor, “uma escala de observação normalmente consiste num conjunto de características ou comportamentos a julgar e algum tipo de hierarquia” (p. 259). Por sua vez, “o observador usa a escala para indicar a qualidade, quantidade ou nível de rendimento observado” (p. 259). Ao longo de cada escala, os pontos representam diferentes graus do atributo que se encontra sob observação (Tendbrink, 2002, p. 259).

Baseados nos pressupostos enunciados anteriormente, foram elaboradas grelhas de avaliação seguindo uma escala de classificação.

Para os dispositivos a apresentar recorreu-se à escala de Likert, conforme se pode observar no Quadro 12.

Quadro 12 – Escala de Likert

Fraco	de 0 a 2,9 valores
Insuficiente	de 3 a 4,9 valores
Suficiente	de 5 a 6,9 valores
Bom	de 7 a 8,9 valores
Muito Bom	de 9 a 10 valores

Esta escala foi criada por Rensis Likert, psicólogo americano, que desenvolveu um trabalho notável ao nível da Psicologia, da Educação e da Gestão.

Segundo Zabalza (2000), as técnicas de avaliação são qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo (p. 230).

Neste caso, recorreu-se a uma classificação baseada em parâmetros e critérios definidos para cada uma das atividades.

## **3.2 Avaliação da atividade de Português**

### **3.2.1 Contextualização**

Esta atividade ocorreu no dia 23 de abril de 2013, no âmbito da área curricular de Português.

Antes da aplicação da proposta de trabalho (que se encontra no anexo 1), realizei a leitura modelo de um texto sobre as invasões napoleónicas, nomeadamente da primeira invasão francesa, e solicitei a alguns alunos que lessem os parágrafos do texto. A proposta de trabalho aplicada, encontra-se no anexo 1.

### **3.2.2 Descrição de parâmetros e critérios de avaliação**

Para este dispositivo de avaliação foram definidos os seguintes parâmetros de avaliação:

1. Interpretação e aplicação de conhecimentos;
2. Interpretação e compreensão do texto;
3. Caligrafia;
4. Ortografia.

No primeiro parâmetro, pretendia-se que os alunos aplicassem e interpretassem conhecimentos sobre o texto. Os critérios para o primeiro parâmetro foram os seguintes:

- a) Completa as 4 frases corretamente;
- b) Completa as 3 frases corretamente;
- c) Completa as 2 frases corretamente;
- d) Completa 1 frase corretamente;
- e) Resposta incorreta.

Para o segundo parâmetro, o objetivo era os alunos interpretassem as ideias principais do texto corretamente. Assim, foram definidos os seguintes critérios:

- a) Completa o crucigrama corretamente (3 palavras);
- b) Coloca duas palavras;
- c) Coloca apenas uma palavra;
- d) Resposta incorreta.

No terceiro parâmetro, pretendia-se que a letra dos alunos fosse legível. Foram definidos os seguintes critérios:

- a) A caligrafia está bem legível;
- b) A caligrafia está pouco legível.

No último parâmetro, o objetivo era que os alunos não fizessem erros. Portanto, definiu-se que, por cada erro, fossem descontadas 0,2, no máximo de 1,0.

No quadro seguinte, encontram-se as cotações relativamente aos parâmetros e critérios descritos anteriormente.

### 3.2.3 Grelha de critérios e cotações

Quadro 13 – Grelha de critérios e cotações da atividade de Português

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Interpretação e aplicação de conhecimentos	Completa as 4 frases corretamente	6	6
	Completa as 3 frases corretamente	4,5	
	Completa as 2 frases corretamente	3	
	Completa 1 frase corretamente	1,5	
	Resposta incorreta	0	
2. Interpretação e compreensão do texto	Completa o crucigrama corretamente (3 palavras)	3	3
	Coloca duas palavras	2	
	Coloca apenas uma palavra	1	
	Resposta incorreta	0	
3. Caligrafia	A caligrafia está bem legível	1	1
	A caligrafia está pouco legível	0	
4. Ortografia	Por cada erro ortográfico desconta 0,2, no máximo de 1,0		-0,2

### 3.2.4 Descrição da grelha de avaliação

No quadro abaixo encontra-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade de Português.

Nesta grelha, apresenta-se a classificação dos parâmetros e dos critérios auferidos nesta atividade.

Quadro 14 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade de Português

<b>Parâmetro</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Total</b>
<b>Cotação</b>	6	3	1	- 0,2	10
<b>N.º Alunos</b>					
1	6	3	1	- 1	9
2	6	3	1	- 0,2	9,8
3	6	3	1	- 0,2	9,8
4	6	3	1	- 0,4	9,6
5	6	3	1		10
6	6	3	1		10
7	6	3	1	- 0,2	9,8
8	5	3	1	- 0,2	8,8
9	6	3	1		10
10	5	3	1		9
11	6	3	1		10
12	6	3	1	- 0,2	9,8
13	6	3	1		10
14	6	3	1		10
15	6	3	1	- 0,2	9,8
16	5	3	1	- 0,6	8,4
17	6	3	1	- 0,2	9,8
18	5	3	1		9
19	6	3	1	- 0,2	9,8
20	6	3	1	- 0,6	9,4
21	6	3	1	- 0,4	9,6

Através da observação do quadro anterior (Quadro 14) pode-se verificar que, de um total de 21 alunos, 6 conseguiram aplicar os seus conhecimentos sobre a primeira invasão francesa, ao completarem todas as frases corretamente, completaram o crucigrama com todas as palavras (3), tinham uma letra legível e não deram nenhum erro.

Relativamente ao primeiro parâmetro, 17 alunos completaram todas as frases corretamente e 4 não. Em relação ao segundo parâmetro, todos os alunos completaram o crucigrama. No terceiro parâmetro: 20 alunos apresentaram uma letra legível, apenas um não apresentou uma letra legível.

Por fim, no último parâmetro, relativamente à ortografia: 8 alunos não apresentaram nenhum erro; outros 8 deram apenas um erro; 2 alunos deram 2 erros; 2 alunos deram 3 erros e 1 aluno deu 5 erros.

### 3.2.5 Apresentação dos resultados em gráfico

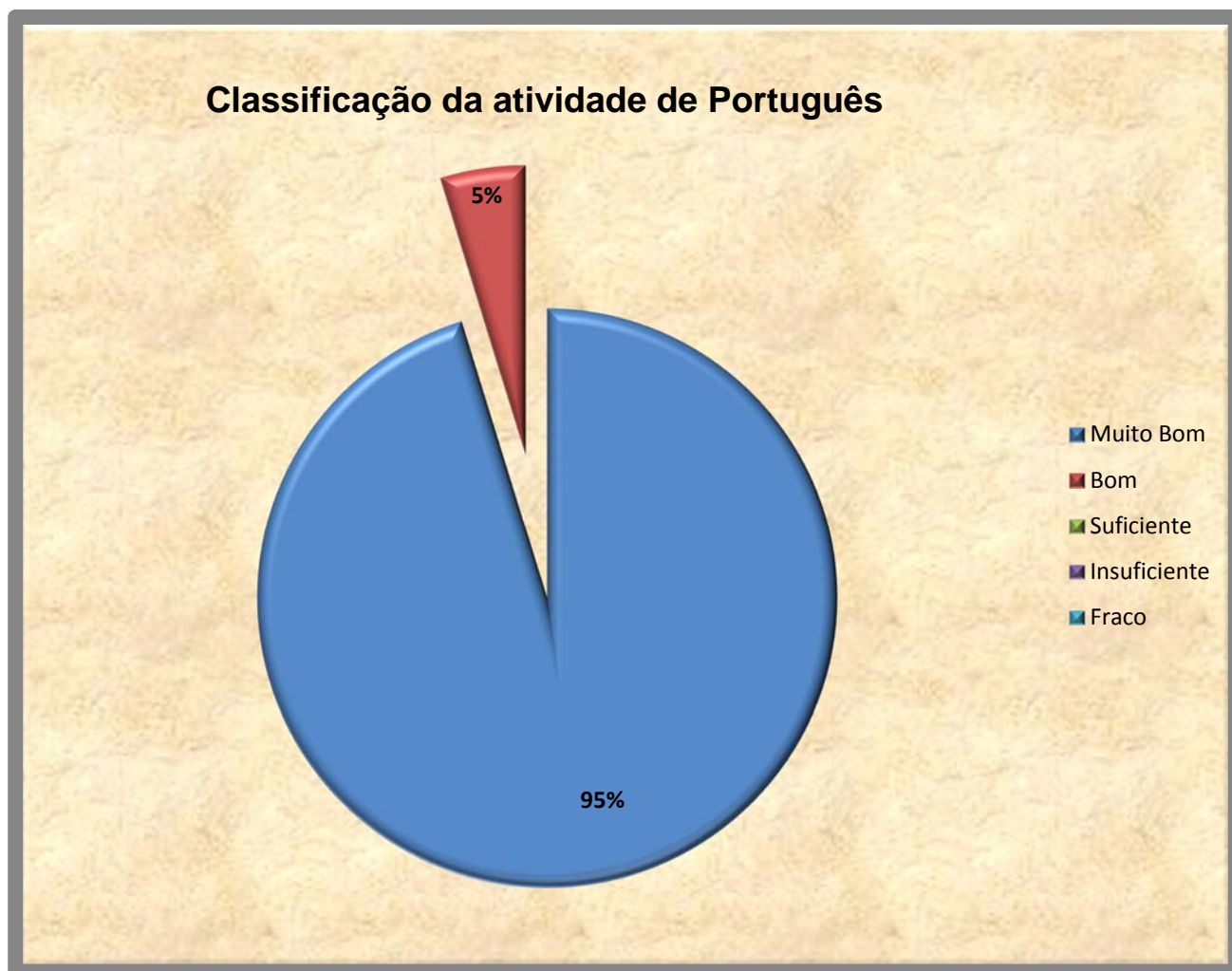


Figura 14 – Gráfico de resultados da avaliação da atividade de Português



### **3.2.6 Análise do gráfico**

Após análise do gráfico acima apresentado (figura 8), constata-se que, nesta atividade, nenhum aluno obteve a classificação de Fraco, Insuficiente ou Suficiente; 5% dos alunos da turma, isto é 1 aluno obteve a classificação de Bom e 95% dos alunos obtiveram a classificação de Muito Bom.

Em suma, a média da turma foi de Muito Bom, o que representa um resultado muito satisfatório.

## **3.3. Avaliação da atividade de Matemática**

### **3.3.1 Contextualização**

Esta atividade ocorreu no dia 9 de abril de 2013, no âmbito da área curricular de Matemática e encontra-se no anexo 2.

Assim, foram distribuídos bombons de várias cores para cada aluno contar quantos bombons tinha e de que cores. Foi explicado o que significava a palavra percentagem, que vinha do latim *per centum* e que queria dizer qualquer coisa dividida por cem. De seguida, preencheram a quadrícula (10x10), com o número de bombons, correspondentes a cada cor, partindo da representação em fração e em número decimal para a percentagem. Para finalizar, os alunos realizaram três situações problemáticas.

O conteúdo de Matemática lecionado é proposto nas Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, no domínio da OTD4 (Organização e Tratamento de Dados, 4.º Ano, tal como referido no capítulo das planificações.

### **3.3.2 Descrição de parâmetros e critérios de avaliação**

Para este dispositivo de avaliação foram definidos os seguintes parâmetros de avaliação:

1. Aplicação de conhecimentos sobre percentagens;
2. Aplicação de conhecimentos sobre frações, números decimais e percentagem;
3. Resolução de problemas.

No primeiro parâmetro pretendia-se que os alunos aplicassem conhecimentos sobre percentagens. Os critérios para o primeiro parâmetro foram os seguintes:

- a) Completa corretamente as 5 cores dos bombons;
- b) Completa corretamente as 4 cores dos bombons;

- c) Completa corretamente as 3 cores dos bombons;
- d) Completa corretamente as 2 cores dos bombons;
- e) Resposta incorreta.

Para o segundo parâmetro, o objetivo era os alunos aplicarem os seus conhecimentos sobre frações, números decimais e percentagem. Assim, foram definidos os seguintes critérios:

- a) Completa a tabela corretamente (5 cores, forma de fração, número decimal, percentagem);
- b) Completa a tabela corretamente (5 cores, apenas forma de fração e número decimal);
- c) Completa a tabela corretamente (5 cores, apenas forma de fração;
- d) Resposta incorreta.

No último parâmetro, o objetivo era que os alunos resolvessem problemas. Os critérios para as três situações problemáticas foram:

- a) Resposta correta;
- b) Resposta incorreta.

No quadro seguinte, encontram-se as cotações relativamente aos parâmetros e critérios descritos anteriormente.

### 3.3.3 Grelha de critérios e cotações

Quadro 15 – Grelha de critérios e cotações da atividade de Matemática

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Aplicação de conhecimentos sobre percentagens	Completa corretamente as 5 cores dos bombons	3	3
	Completa corretamente as 4 cores dos bombons	2,5	
	Completa corretamente as 3 cores dos bombons	2	
	Completa corretamente as 2 cores dos bombons	1,5	
	Resposta incorreta	0	
2. Aplicação de conhecimentos sobre frações, números decimais e percentagem	Completa a tabela corretamente (5 cores, forma de fração, número decimal, percentagem)	3	3
	Completa a tabela corretamente (5 cores, apenas forma de fração, número decimal)	2	
	Completa a tabela corretamente (5 cores, apenas forma de fração)	1	
	Resposta incorreta	0	
3. Resolução de problemas	3.1. Resposta correta	1,5	4
	Resposta incorreta	0	
	3.2. Resposta correta	1	
	Resposta incorreta	0	
	3.3. Resposta correta	1,5	
	Resposta incorreta	0	

### 3.3.4 Descrição da grelha de avaliação

No quadro abaixo encontra-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade de Matemática.

Quadro 16 – Grelha de avaliação quantitativa da atividade de Matemática

<b>Parâmetro</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Total</b>
<b>Cotação</b>	3	3	4	10
<b>N.º Alunos</b>				
1	3	3	4	10
2	3	3	4	10
3	3	3	3	9
4	3	3	4	10
5	3	3	4	10
6	3	3	4	10
7	3	3	4	10
8	3	3	4	10
9	3	3	4	10
10	3	3	4	10
11	3	3	4	10
12	3	0	2,5	5,5
13	3	3	4	10
14	3	3	4	10
15	3	3	4	10
16	3	3	4	10
17	3	3	4	10
18	3	3	4	10
19	3	3	3,5	9,5
20	3	3	3	9
21	3	3	4	10

Através da observação do quadro anterior (Quadro 16) pode-se apurar que, de um total de 21 alunos, 17 conseguiram aplicar os seus conhecimentos sobre percentagens e resolver todos os problemas da atividade, ao responderem corretamente a todos os exercícios.

Relativamente ao primeiro parâmetro, 21 alunos completaram corretamente todas as cores na quadrícula. Em relação ao segundo parâmetro, 20 dos alunos completaram corretamente a tabela e apenas um não realizou o exercício.

No terceiro parâmetro: 16 alunos resolveram corretamente todos os problemas, três resolveram apenas dois dos problemas e um aluno respondeu apenas a um dos exercícios.

### 3.3.5 Apresentação dos resultados em gráfico

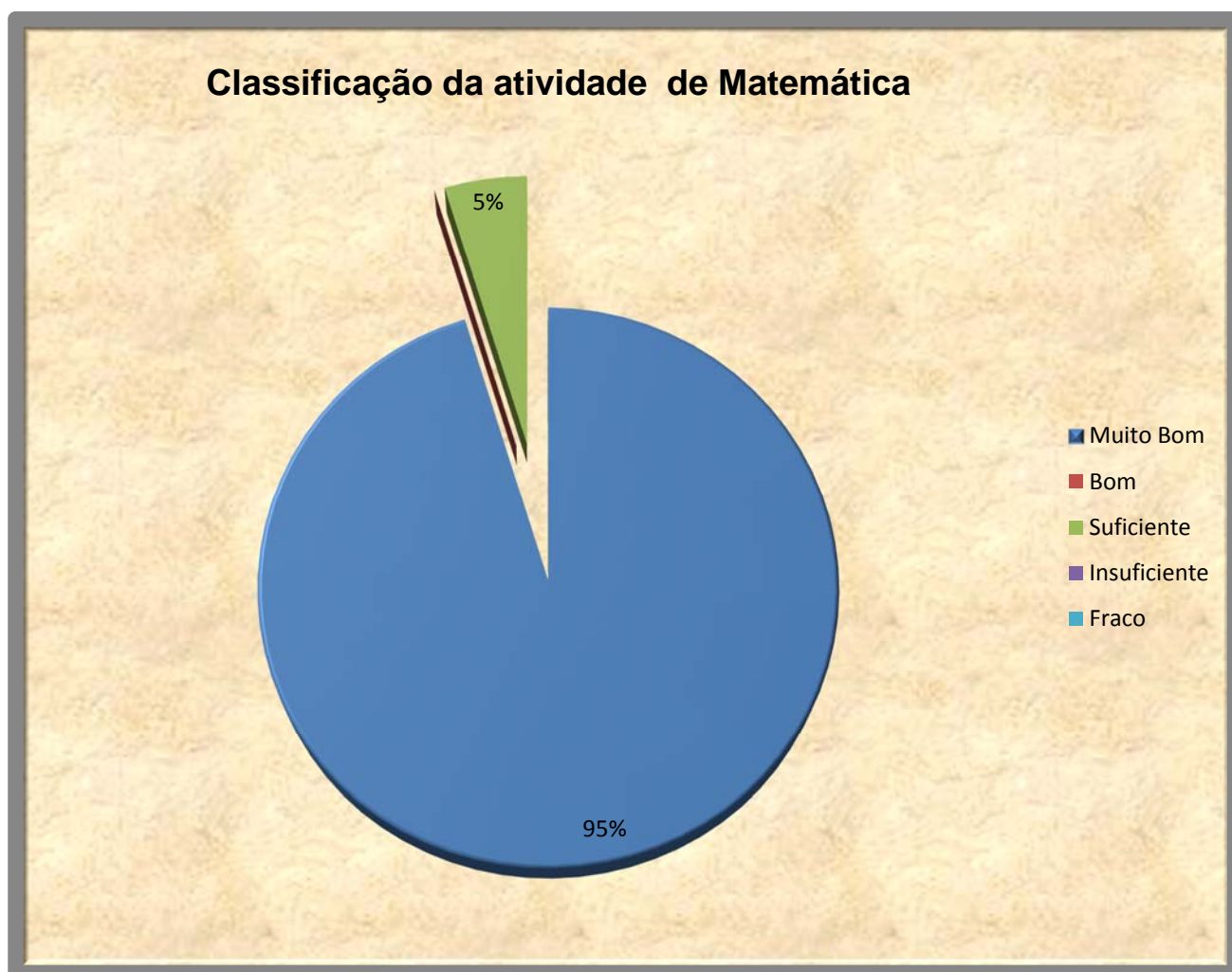


Figura 15 - Gráfico de classificação da atividade de Matemática

### **3.3.6 Análise do gráfico**

Após a análise do gráfico acima apresentado (figura 9), pode-se verificar que nesta atividade, 95% dos alunos alcançaram a classificação de Muito Bom e apenas 5%, isto é, 1 aluno obteve a classificação de Suficiente. Nenhum aluno obteve a classificação de Bom, Insuficiente ou Fraco.

Deste modo, a totalidade da turma obteve uma classificação positiva e bastante satisfatória.

Através desta avaliação, pode-se concluir que a maioria dos alunos da turma demonstrou capacidade de aplicar adequadamente os seus conhecimentos para realizar a atividade proposta, pois 17 alunos responderam acertadamente a todas as questões.

## **3.4 Avaliação da atividade de Estudo do Meio**

### **3.4.1 Contextualização**

Esta atividade ocorreu no dia 9 de abril de 2013, no âmbito da área curricular de Estudo do Meio.

Antes da aplicação da proposta de trabalho (que se encontra no anexo 3), foram apresentados diapositivos, num *Powerpoint*, sobre o significado de Países Lusófonos, a localização dos mesmos, o número de habitantes e a sua bandeira.

Este conteúdo programático vem descrito na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (M.E., 2004, p. 122) como sendo uma competência específica do 4.º Ano de Escolaridade, mais concretamente no Bloco 4 — À descoberta das inter-relações entre espaços.

### **3.4.2 Descrição de parâmetros e critérios de avaliação**

Para este dispositivo de avaliação foram definidos os seguintes parâmetros de avaliação:

1. Identificar os Países Lusófonos;
2. Identificação dos continentes a que pertencem os Países Lusófonos;
3. Identificar os países onde se fala a língua portuguesa.

No primeiro parâmetro pretendia-se que os alunos identificassem os Países Lusófonos. Os critérios para o primeiro parâmetro foram os seguintes:

- a) Identifica todos os Países Lusófonos (8 países);

- b) Identifica 4 a 7 países lusófonos;
- c) Identifica 1 a 3 países lusófonos;
- d) Resposta incorreta.

Para o segundo parâmetro, o objetivo era que os alunos identificassem os continentes a que pertencem os países lusófonos. Assim, foram definidos os seguintes critérios:

- a) Identifica corretamente os 4 continentes;
- b) Identifica corretamente os 3 continentes;
- c) Identifica corretamente os 2 continentes;
- d) Identifica corretamente os 1 continentes;
- e) Resposta incorreta.

No último parâmetro, o objetivo era que os alunos identificassem os países onde se fala a língua portuguesa. Portanto, definiu-se os seguintes critérios:

- a) Identifica corretamente 8 países;
- b) Identifica corretamente 4 a 7 países;
- c) Identifica corretamente 1 a 3 países;
- d) Resposta incorreta.

No quadro seguinte, encontram-se as cotações relativamente aos parâmetros e critérios descritos anteriormente.

### 3.4.3 Grelha de critérios e cotações

Quadro 17 – Grelha de critérios e cotações da atividade de Estudo do Meio

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Identificar os países lusófonos	Identifica todos os países lusófonos (8 países)	4	4
	Identifica 4 a 7 países lusófonos	3	
	Identifica 1 a 3 países lusófonos	1,5	
	Resposta incorreta	0	
2. Identificação dos continentes a que pertencem os países lusófonos	Identifica corretamente os 4 continentes	3	3
	Identifica corretamente 3 continentes	2	
	Identifica corretamente 2 continentes	1	
	Identifica corretamente 1 continente	0,5	
	Resposta incorreta	0	
3. Identificar os países onde se fala a língua portuguesa	Identifica corretamente 8 países	3	3
	Identifica corretamente 4 a 7 países	2	
	Identifica corretamente 1 a 3 países	1	
	Resposta incorreta	0	



### 3.4.4 Descrição da grelha de avaliação

No quadro seguinte encontra-se a grelha de avaliação quantitativa da atividade de Estudo do Meio.

Quadro 18 –Grelha de avaliação quantitativa da atividade de Estudo do Meio

<b>Parâmetro</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Total</b>
<b>Cotação</b>	4	3	3	10
<b>N.º Alunos</b>				
1	4	3	3	10
2	4	3	3	10
3	4	3	3	10
4	4	3	3	10
5	4	3	3	10
6	4	3	3	10
7	4	3	3	10
8	4	3	3	10
9	4	3	3	10
10	4	3	3	10
11	4	3	3	10
12	4	3	3	10
13	4	3	3	10
14	4	3	3	10
15	4	3	3	10
16	4	3	3	10
17	4	3	3	10
18	4	3	3	10
19	4	1	3	8
20	4	3	3	10
21	4	2	3	9

Ao observar o quadro anterior (Quadro 18) pode-se verificar que, de um total de 21 alunos, 19 realizaram corretamente todos os exercícios, identificando quais os Países Lusófonos, em quais se fala a língua portuguesa e em que continentes se encontram.

No primeiro parâmetro, os 21 alunos responderam corretamente ao exercício. No segundo parâmetro, apenas dois dos alunos não responderam corretamente, tendo demonstrado algumas dificuldades na identificação dos continentes a que pertencem alguns dos países lusófonos. Por fim, no último parâmetro todos os alunos responderam corretamente às perguntas, identificando todos os países onde se fala a língua portuguesa. É com agrado que constato que a atividade que dinamizei alcançou os objetivos propostos, tendo a maioria dos alunos identificado os países lusófonos e em que continentes se localizam.

#### 3.4.5 Apresentação dos resultados em gráfico



Figura 16 – Gráfico de classificação da atividade de Estudo do Meio

#### **3.4.6 Análise do gráfico**

Após a análise do gráfico acima apresentado (figura 10), pode-se verificar que nesta atividade, 95% dos alunos alcançaram a classificação de Muito Bom e 5%, ou seja, 1 aluno obteve a classificação de Bom. Nenhum aluno obteve a classificação de Suficiente, Insuficiente ou Fraco. Assim, a totalidade da turma obteve uma classificação positiva e bastante satisfatória.

Através desta classificação, pode-se concluir que a maioria dos alunos apresentou capacidade em realizar a atividade proposta, pois 19 alunos responderam corretamente a todas as questões.

Para finalizar este capítulo, gostaria de salientar a importância que o mesmo teve para a minha formação, no sentido em que aprendi a elaborar grelhas de avaliação, bem como os seus parâmetros e critérios inerentes. Tal ferramenta permitir-me-á ser rigorosa e justa nas classificações. Contudo, gostaria de referir que, ao realizar este capítulo, apercebi-me de várias questões controversas, que dizem respeito à avaliação. Nomeadamente, lanço as seguintes questões:

1.<sup>a</sup> Como podemos nós, professores, avaliar da mesma forma alunos completamente diferentes?

2.<sup>a</sup> Como podemos adaptar as avaliações, não caindo em desigualdades?

Reporto estas questões para as novas pesquisas a realizar, mantendo-me, assim, atualizada e informada.

## Reflexão Final

“Uma vez que, até hoje, o método de educar tem sido tão vago que dificilmente alguém ousaria dizer: «eu em tantos anos, conduzi este jovem até este ponto, e deixá-lo-ei instruído desta ou daquela maneira, etc.», importa ver se esta arte de plantar nos espíritos pode basear-se num fundamento tão sólido que conduza, com certeza e sem erro possível, ao progresso intelectual.”

João Amós Coménio (1627), 1976, p. 208.



## 1. Considerações Finais

O relatório apresentado tem como base o estágio profissional I e II durante este último ano letivo.

Como fruto de um processo individual de aprendizagem ao longo deste mestrado, é altura de passar a uma reflexão sobre todo esse caminho. Tal como afirma Zeickner (1993), “o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que... tipo de saberes inteiramente tirado das experiências dos outros (...) é, no melhor dos casos, pobre, e no pior, uma ilusão” (p. 17).

Segundo Alarcão e Roldão (2008) “a reflexividade é valorizada pelas seguintes razões: motiva para uma melhor exigência e autoexigência; consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; contribui para a percepção da relação teórica-prática como um processo de produção do saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação, promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional; desenvolve o autoconhecimento e a autonomia; proporciona maior segurança na acção de ensinar; confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens” (p. 30), daí a importância das reflexões para a prática profissional.

A oportunidade de contactar com diferentes turmas do primeiro ciclo permitiu que fossem observadas diversas metodologias e estratégias de ensino, bem como os conteúdos programáticos lecionados ao longo do percurso dos alunos.

De facto, um dos aspetos mais conclusivos deste mestrado é a prática pedagógica ocorrida durante o ano letivo, pois tal como refere Dewey (citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 19), a “formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática”, sendo que o mesmo autor distinguia dois objetivos para a componente prática: “a) concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real; b) permitir que os professores desenvolvem as “ferramentas” necessárias à execução da sua profissão” (Dewey, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 19).

Outro aspeto que considero importante diz respeito à reflexão feita, após as aulas que lecionei, tanto em reuniões para esse efeito, como a nível pessoal. Entendo que uma prática reflexiva é o único caminho que nos levará a um maior profissionalismo e, tal como Roldão (1999) refere, “a capacidade de exercer esta *reflexividade* constitui um dos elementos definidores da profissionalidade em geral (por

contraponto ao desempenho do técnico ou do funcionário) e em particular da profissionalidade docente (p. 106).

Estou, igualmente, de acordo com Pacheco (1995) quando este afirma:

Os estagiários consideram o estágio de muita utilidade prática, permitindo-lhes uma integração na escola e a aquisição de um conhecimento prático relativamente aos alunos e de um conhecimento contextual que se prende com a planificação, com conteúdos do programa, com a aplicação das regras da avaliação, etc. (p.164).

Os vários modelos de ensino, desde o ensino realizado através da exposição de informações ao ensino de competências, com base no construtivismo, são, sem dúvida, os pressupostos que os professores devem ter por base. Na verdade, tanto a informação exposta como a ajuda prestada aos alunos para consolidarem o seu raciocínio são metodologias legítimas e, até, complementares.

Particularmente, defendo uma perspetiva de ensino, baseada no construtivismo, que reside na ideia de que aquilo que o aluno já sabe é um fator crítico que afeta a aprendizagem futura. Contudo, não deixo de entender que as diferentes perspetivas pedagógicas são complementares e, daí, acreditar num equilíbrio e na busca das melhores qualidades de todas elas.

De acordo com Martins *et al.* (2007) o construtivismo “revela a importância da implicação mental do indivíduo como agente das suas aprendizagens, pelo que a aprendizagem escolar será vista como um processo de (re)construção desse conhecimento e o ensino como a ação facilitadora desse processo” (p. 25). Ou seja, o facto de cada criança já ter o seu conhecimento prévio da matéria não deve ser considerado um fator inibidor da aprendizagem, pelo contrário, deverá constituir um ponto de partida para o professor explorar esses conhecimentos e ao mesmo tempo corrigir alguns que não se adequem ou se encontrem errados cientificamente.

Outro dos principais resultados após a concretização da prática pedagógica e deste relatório é a capacidade organizativa e metódica adquirida ao longo da preparação de todas as planificações de aulas e trabalhos, e um despertar para o estudo de outras áreas da educação. Melhorei a forma de pesquisa, de estudo e habituei-me a referenciar todos os trabalhos que realizei, de forma científica.

Ensinar a aprender deveria ser um dos princípios orientadores dos docentes, pois esta função, profissão, cargo, ocupação, ofício, competência, aptidão, capacidade, vocação, mestria... Enfim, esta arte reflete nos outros muito mais do que imaginamos e influencia mais do que percebemos. De facto, segundo Arends

(1995) “ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos” (p. 117).

“Ensinar não é «dar matéria», «cumprir programa», «sumariar os conteúdos previstos e planificados». Ensinar é «accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro». E esta deslocação do foco é fundamental na acção do professor. Poderíamos até dizer que só se é professor na medida em que geramos aprendizagens multidimensionais no outro”(Roldão, 2009, p.11).

Num mundo globalizado, marcado pela inovação tecnológica permanente e rápida, não pode haver lugar para escolas ineficientes e professores mal preparados ou desmotivados. (Marques, 2003, p. 11). Assim, a motivação dos professores é essencial, pois comunica-se aos alunos e determina, na maioria das vezes, o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Em Portugal há uma empresa exemplar em que os patrões e trabalhadores partilham os lucros anuais em função dos resultados, o que a torna mais forte.

Em contexto escolar, os “lucros” deveriam ser não só em função dos resultados, mas, também, em conformidade com as competências que queremos ver desenvolvidas nos alunos.

Assim, estaremos a ajudar a formar cidadãos conscientes, democráticos e capazes de tomar decisões que os afetem a eles próprios e ao mundo que os rodeia.

Gostaria, igualmente, de focar a qualidade da educação, que é, sem dúvida, um conceito complexo, mas o segredo da sua alquimia está reconhecidamente na qualidade e competências dos professores.

As profissões da educação têm, contudo, um problema de identidade profissional: não existe uma deontologia da carreira docente, que pressupõe normas, princípios, que se traduzem em direitos e deveres.

No campo da educação não há textos deontológicos, logo, não há normas, nem princípios a seguir; existe, sim, um Estatuto da Carreira Docente, aprovado em 1990 por Decreto-Lei (n.º 139-A/90) do Conselho de Ministros, e revisto em 1998 (Decreto-Lei n.º 1/98).

O Estatuto tem um Capítulo sobre “Direitos e deveres”, em que o primeiro dos «deveres profissionais específicos do pessoal docente» é assim enunciado:

Contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade (p. 4).



Neste Estatuto não se encontra, todavia, qualquer referência aos instrumentos jurídicos fundamentais para uma Deontologia dos profissionais que asseguram o direito à educação (Monteiro, 1995, p. 4).

Assim, considero essencial o estudo aprofundado sobre a elaboração de uma deontologia pedagógica, tal como defende Monteiro (2000) “o estudo da Deontologia Pedagógica deveria ser parte essencial da formação dos professores. Sem o *perfume deontológico da profissão* não se entra no reino da Pedagogia...” (p. 9).

A complementar, as autoras Ferreira e Santos (2007) conceptualizam a tarefa do professor como «aprender a ensinar», enunciando como vantajosa esta perspetiva, no sentido em que “introduz o rigor do método científico na análise do acto pedagógico e, ao mesmo tempo, reenvia para um referencial teórico, securizador das intervenções educativas” (p. 101). A este aspeto acrescento a importância da qualidade profissional, que Roldão (1999) descreve como “um direito daqueles a quem se dirige a actividade que se exerce e o serviço que se presta em qualquer profissão – do médico ao professor, do agricultor ao comerciante” (p. 108).

Contudo, assumo a dificuldade em operacionalizar o conceito de qualidade, que, neste caso, engloba os atributos e características que fazem sobressair os professores como bons profissionais. Mas, tal como Roldão (1999) menciona, “a *qualidade para todos* poderá ser a utopia do novo século – mas as utopias nunca foram em vão” (p. 109).

A existência destas perspetivas reporta-nos para uma formação contínua, que enunciarei mais à frente.

Concluo com a valorização de uma educação estruturada e organizada, que contemple a inovação e os valores humanistas, mas que, sobretudo, respeite e acredite nas aptidões e inteligências múltiplas dos alunos, que muito têm para nos ensinar.

## **2. Limitações**

Na preparação deste relatório, a principal limitação foi relativamente à falta de tempo, que se refletiu, muitas vezes, na elaboração de alguns trabalhos e aulas que tive de realizar, sempre pressionada pela apertada gestão do tempo disponível.

### **3. Novas Pesquisas**

Uma das principais mudanças que ocorreram, ao longo desta formação, foi o despertar para o estudo dos vários paradigmas educativos, os quais, estando em constante mudança, terão de fazer parte do dia-a-dia de um docente.

Onde se evidenciou um maior despertar para futuras pesquisas, foi nas metodologias utilizadas, bem como as estratégias adotadas. Quer isto dizer, que muitas vezes se verifica que a maneira como se explicam, expõem e ensinam os conhecimentos e informações delimitados pelos programas é redutora e limitadora, não dando liberdade ao docente.

Importa lembrar que cada aluno tem o seu ritmo próprio, as suas facilidades e as suas dificuldades, o que torna mais complexa a atuação do professor. Não basta avaliar que o aluno é capaz e não é capaz de fazer: a avaliação deve ser encarada como um instrumento orientador de todo o processo de ensino/aprendizagem. Cabe ao docente orientar o aluno a desenvolver-se na sua plenitude.

Assim, recorro às questões levantadas no capítulo anterior, a propósito das avaliações, já que estas são controversas, no sentido em que suscitam a interrogação: qual o rigor ao avaliarmos da mesma maneira alunos completamente diferentes e como poderemos adaptar as avaliações sem cair em desigualdades?

Concluo com a certeza de que a minha formação não terminou e que, daqui em diante, as pesquisas continuarão pela vida fora, indo ao encontro do conceito de L.L.L. (Life Long Learning) referido por Medel-Añonuevo (2002) e de acordo com Alarcão e Tavares (2003), “a formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua” (p. 113).

Tenciono manter-me atualizada relativamente às questões da Educação e é meu propósito fazer os melhores esforços para o desenvolvimento e aprofundamento constantes dos meus conhecimentos sobre assuntos pedagógicos em geral.



## **Referências Bibliográficas**



- Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação.
- Agüera, I. (2008). *Brincar e aprender na 1.ª infância: atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alarcão, L., Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto e desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Concepções e eficácia na aprendizagem. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alves, B. (2013). *Preparar a... Prova final – Matemática 4.º Ano*. Lisboa: Areal Editores.
- Alves, M. P. C. (2002). *A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor*. In A. F. B. Moreira, e E. F. Macedo (eds). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. S. e Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições ASA.
- Amaral, S., B., M. (2004). *Expressão musical: significados e significantes. Perspectiva vivencial no jardim de infância*. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.
- Azenha, M. (1997). *Ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Catita, E., M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Lisboa: Areal Editores

Cerquetti-Aberkane, F. e Berdonneau, C. (1997). *O ensino da matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Condemarín, M. e Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Crato, N. (2006). *O 'Eduquês' em discurso directo – Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.

Cunha, P. D. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. A avaliação das aprendizagens no ensino básico.

Delgado-Martins, M. R., Martins, M. I. R., Pereira, D. R. (1996). *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri.

Diniz, M. A. S. (2001). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua – desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes (4.<sup>a</sup> ed.)*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M., S., Santos, M., R. (2007). *Aprender a ensinar – Ensinar a aprender*. Santa Maria da Feira, Portugal: Edições Afrontamento.

Flores, M. A. e Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

Freitas, L. V., Freitas, C.V. (2002) *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições Asa

Grosso, C. e Ruas, M. B. (2002). *Números e operações aritméticas*. Volume I. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Hadji, C. (1994). A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jensen, E. (2002). O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores. Porto: Edições Asa.

Leite, C., e Fernandes, P. (2002). *A avaliação da aprendizagem: Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.

Macedo, E. (2004). *Prazer de fazer, o lúdico-pedagógico no teatro com crianças e jovens ou um trabalho de intervenção?* Porto: Porto Editora.

Magalhães, V., F. (2008). A promoção da leitura literária na infância: *Um mundo de verdura* a não perder. In O.Sousa e A.Cardoso, (eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa; pp. 55-73.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira F., Vieira C., Vieira R., Rodrigues A. e Couceiro F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores – Um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Medel-Añonuevo, C. (ed.) (2002). *Integrating lifelong learning perspectives*. Hamburg: UNESCO, Institute for Education.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mialaret, G. (1975). *A Aprendizagem da matemática*. Coimbra: Almedina.
- Monteiro, M. (1995). *Intercâmbios e visitas de estudo*. In A. D. Carvalho (Org.) *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2004) *Ser professor: competências básicas 2*. Porto: Porto Editora
- Moreira, Y. (2006). *Começar...Ciências físico-químicas no primeiro Ciclo*. Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes da educação*. Lisboa: instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, T (1991). *Didática da biologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – uma prática diária*. Barcarena, Portugal: Editorial Presença.
- Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guia prático para professores*. Porto: Texto Editora.
- Peterson, P. D.(2003). *O professor do ensino básico – perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pérez, M. R. (s.d.). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem-ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pérez, M. R. e López, E. D. (2001). *Diseños curriculares de aula – Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Madrid: Universidad Complutense.

Pinto, C., J., M. e Lopes, M.<sup>a</sup>, C., V. (2010). *Gramática do português moderno*. Lisboa: Plátano Editora.

Pombo, O., Guimarães, H. M. e Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. P. e Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R. e Campenhoudt, V. L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Lisboa: ASA.

Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, Maria do Céu (1999). *Os Professores e a gestão do currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Lisboa: Porto Editora.

Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus* - Dissertação de Doutoramento inédita. Málaga: Universidade de Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches, M. (1994) *Aprendizagem cooperativa: Solução de problemas em contexto de autoregulação*. Lisboa: Edições ASA.

Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sarmiento, T. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.

Serpa, M, S., D. (2010). *Compreender a avaliação – fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri

Silveira-Botelho, A.T.I.F.C.P. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na formação inicial de professores em Portugal*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Sim-Sim, I. Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições Asa

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Solé, M. B. (1991). *O jogo infantil – organização das ludotecas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

Sousa, A. (2003) *Educação pela arte e as artes na educação*. I Volume. Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Horizonte.

Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluación guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, S. A.

Vasconcelos, F. (1921). *Problemas escolares*. Editora: Seara Nova.

Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.

Veloso, R. M. e Riscado, L. (2002). *Literatura infantil, brinquedo e segredo*, n.º 10. Lisboa: Malartes Práticas n.º 10.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



# Anexos



# **Anexo 1**





**Jardim-Escola João de Deus – Alvalade**

**Proposta de Trabalho – Matemática**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **As Invasões Napoleónicas**

### **1.ª Invasão**

A 29 de novembro de 1807, enquanto a armada portuguesa abandonava o território nacional, um exército de 50 000 homens, composto por soldados franceses e espanhóis e comandados pelo general Junot, chegava às portas de Lisboa. Chegado a Lisboa, uma das primeiras medidas tomadas por Junot foi demitir a Junta de Regência e passar ele próprio a governar em nome de Napoleão. Mandou igualmente substituir a bandeira portuguesa pela bandeira francesa no Castelo de S. Jorge.

Este período de domínio francês foi marcado por um clima de medo e insegurança. Por onde passavam, os soldados invasores espalhavam o terror junto das populações através de atos de pilhagem, destruição, roubos e violência.

Portugal pediu auxílio à Inglaterra, que enviou um contingente de cerca de 9000 soldados. Em Portugal, formaram um exército anglo-português (constituído por soldados ingleses e portugueses), comandado pelo general Arthur Wellesley (duque de Wellington).

Este exército derrotou os franceses nas batalhas da Roliça e Vimeiro.

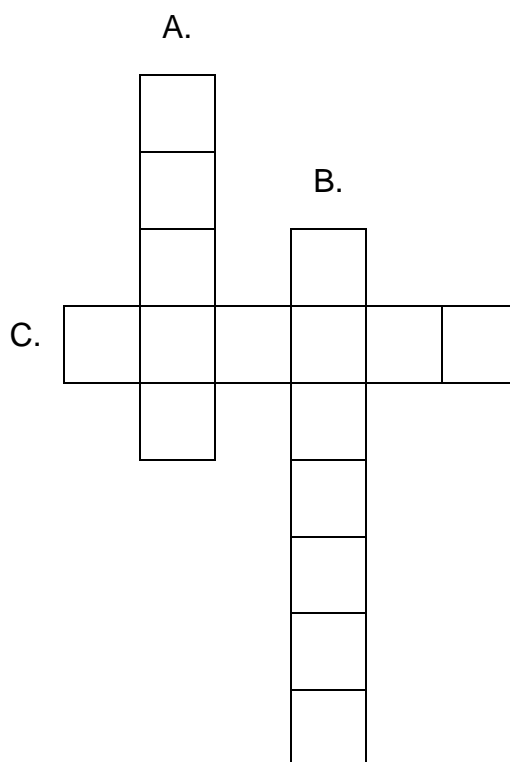
(Texto anónimo)

**1. Completa as frases com as palavras corretas de acordo com o texto.**

- a) A primeira invasão francesa aconteceu no século \_\_\_\_\_.
- b) Um exército comandado pelo general \_\_\_\_\_, chegava à cidade de Lisboa.
- c) Portugal pediu auxílio aos \_\_\_\_\_.
- d) O exército anglo-português derrotou os franceses nas batalhas da \_\_\_\_\_ e do \_\_\_\_\_.

**2. Completa o crucigrama.**

- A. General que invadiu Portugal em 1807.
- B. Batalha em que os franceses foram derrotados, a norte de Lisboa.
- C. Batalha em que os franceses foram derrotados, mais a norte de Lisboa.



Bom trabalho!

# **Anexo 2**

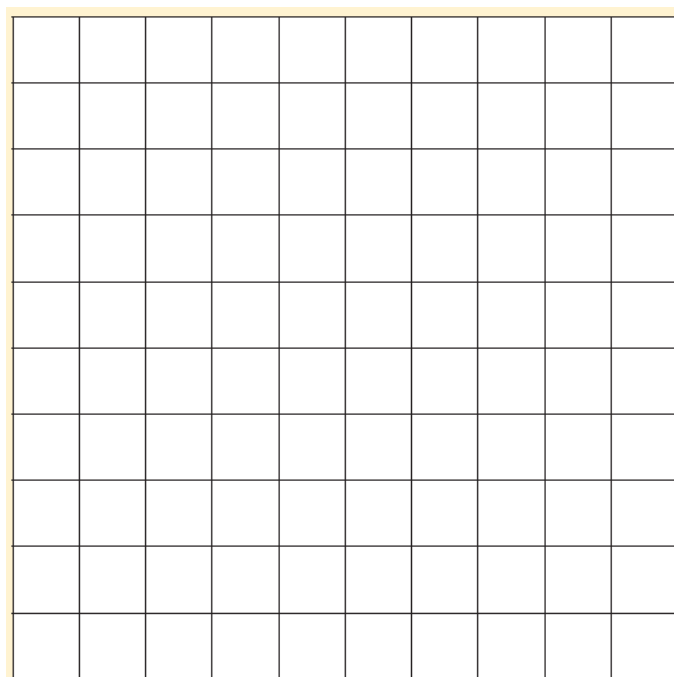


**Jardim-Escola João de Deus – Alvalade**  
**Proposta de Trabalho – Matemática**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Qual a percentagem das cores dos Bombons?**

1. Depois de contares os bombons e de os separares por cores, pinta, com lápis de cor, os quadrados correspondentes ao número de cores de cada bombom.



2. Considera como unidade o quadrado (de 10x10) e completa a tabela.

Cor do papel do Bombom	Número (quantidade)	Fração	Número decimal	_____



## Percentagem

A palavra percentagem deriva do latim *per centum*, que significa por cento, isto é, uma parte de cem.

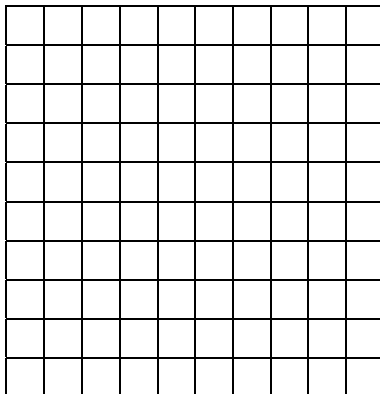
As frações com denominador 100 podem ser escritas na forma de **percentagem**. Exemplo:

$$\frac{40}{100} = 0,40 = 40\%$$

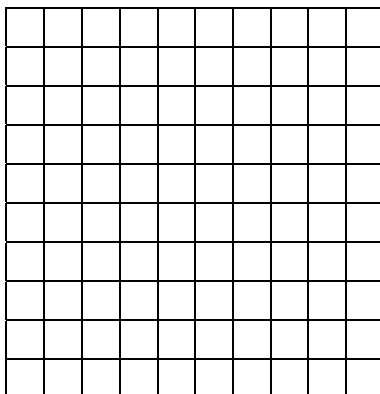
Na forma de fração      Na forma decimal      Lê-se 40 por cento

3. Pinta na quadrícula o que está representado na fração:  $\frac{1}{100}$

100



4. Na escola da Rita existem 100 alunos no 4.º Ano, em que 65 são raparigas. Representa na quadrícula o número de rapazes.



4.1. Coloca o número de raparigas sob forma de fração e de percentagem.

\_\_\_\_\_ %

Bom trabalho!

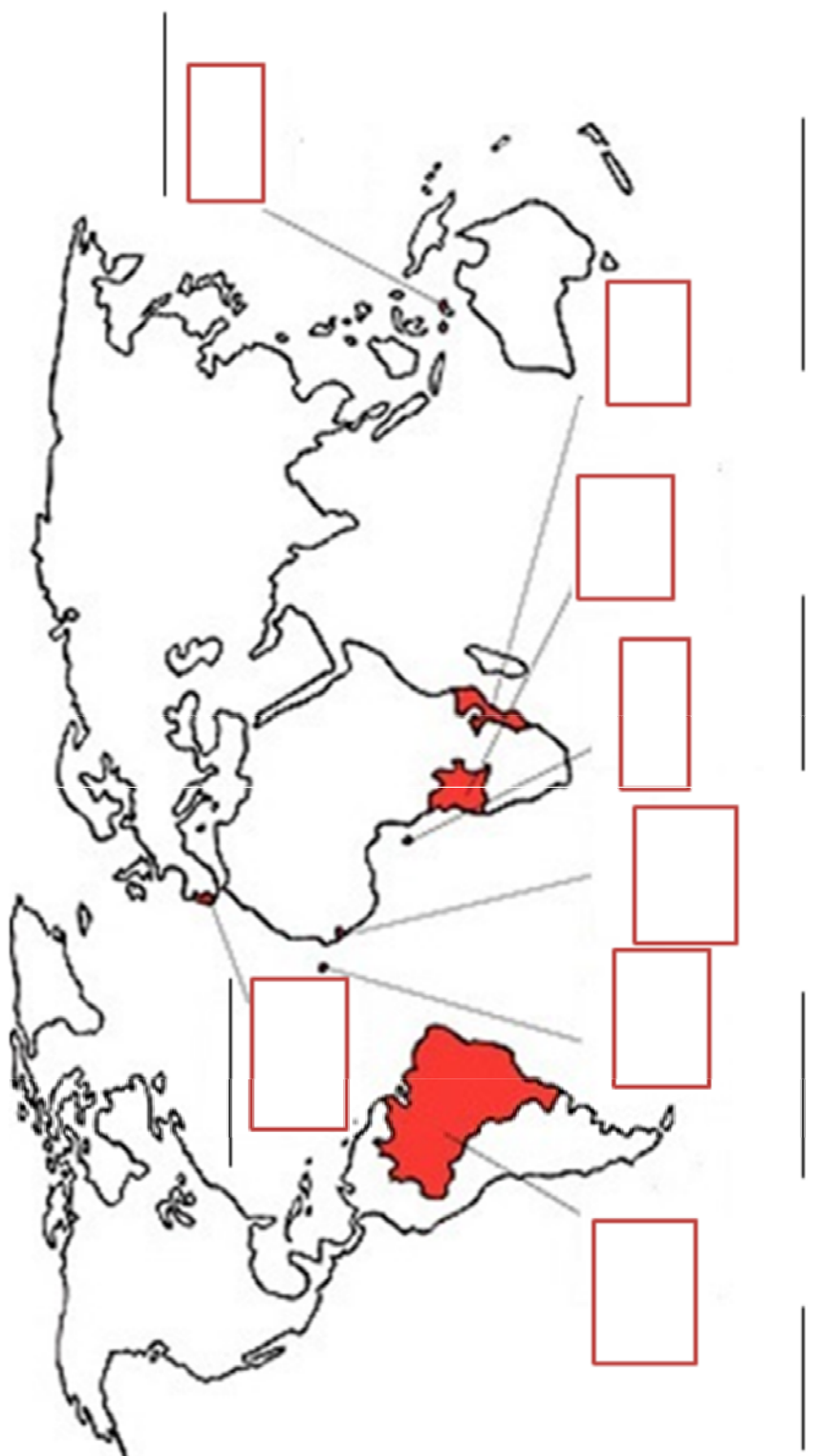
# **Anexo 3**





Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Cola as bandeiras correspondentes aos Países Lusófonos, legendando-as.



## Países Lusófonos



2. Quais os Países em que se fala a língua portuguesa?

---

---

3. Em que continentes ficam?

---

---

**Bom trabalho!**

Proposta de trabalho realizada pela estagiária Rita Carmo M1C